



# REPERTOIRES TRILINGUES ET ALTERNANCES CODIQUES : QUELLE MOBILISATION DE RESSOURCES LANGAGIERES POUR QUELS USAGES ET SITUATIONS ?

Chantal Dompmartin

## ► To cite this version:

Chantal Dompmartin. REPERTOIRES TRILINGUES ET ALTERNANCES CODIQUES : QUELLE MOBILISATION DE RESSOURCES LANGAGIERES POUR QUELS USAGES ET SITUATIONS ?. 2013. halshs-00863240

**HAL Id: halshs-00863240**

**<https://shs.hal.science/halshs-00863240>**

Submitted on 18 Sep 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **RAPPORT DE RECHERCHE**

### **REPERTOIRES TRILINGUES ET ALTERNANCES CODIQUES : QUELLE MOBILISATION DE RESSOURCES LANGAGIERES POUR QUELS USAGES ET SITUATIONS ?**

Projet mené au sein du Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes, dans le cadre du groupe de recherche SODILAC (Sociolinguistique et didactique des langues et des cultures) en 2010-2011.

Recherche co-financée par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France – DGLFLF et le laboratoire Lidilem (EA 609), Univ. Grenoble-Alpes.

Responsable scientifique du projet :

Chantal DOMPMARTIN, MCF, Univ. Toulouse 2, Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.

### **Préambule**

Le groupe de recherche SODILAC inscrit son travail au sein du laboratoire Lidilem dans le cadre de l'Axe 2 (Sociolinguistique et acquisition du langage) – Programme 3 : « Transmission intergénérationnelle du bi/plurilinguisme et développement de compétences plurilingues » dans ses dimensions sociolinguistiques et didactiques.

Ce projet est essentiellement une recherche sociolinguistique visant à décrire les situations, les usages et les représentations des langues en contact.

L'équipe spécifique pour ce projet est composée comme suit :

- Silvia AUDO GIANOTTI, Docteure, Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.
- Jacqueline BILLIEZ, Professeure émérite, Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.
- Chantal DOMPMARTIN, MCF, Univ. Toulouse 2 & Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.
- Stéphanie GALLIGANI, MCF Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Diltec EA 2288, et membre associée du Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.
- Takako HONJO, Docteure, Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.
- Diana-Lee SIMON, MCF, Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.

Ont fructueusement collaboré d'autres membres associées de SODILAC : Patricia LAMBERT (MCF, ENS de Lyon/Institut Français de l'Education, ICAR), Marie-Odile MAIRE-SANDOZ (ENS de Lyon/Institut Français de l'Education/Centre Alain Savary), et Nathalie THAMIN (MCF, Université de Franche-Comté, ELLIADD).

### **Remerciements**

Nous sommes reconnaissantes à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et au laboratoire Lidilem pour le soutien financier qui a rendu cette recherche possible.

Nous adressons nos remerciements chaleureux à toute l'équipe dynamique. Ce rapport de recherche est le fruit d'une élaboration collective et d'une écriture collaborative.

Les chevilles ouvrières pour cette étude au plan de la négociation de l'accès au terrain et du maintien du lien avec celui-ci, de la collecte des données, de leur transcription et de leur analyse, sont Takako Honjo, traductrice et chercheure indépendante, et Silvia Audo-Gianotti, enseignante et chercheure indépendante également. Qu'elles en soient vivement remerciées. Merci également à Aurélie Nardy (docteure, Lidilem, Univ Grenoble-Alpes) de son aide précieuse.

## Sommaire

<b>1. INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>4</b>
<b>2. ORIGINE DU PROJET .....</b>	<b>4</b>
<b>3. LE PROJET DANS SA FORMULATION INITIALE.....</b>	<b>5</b>
<i>Objectifs et hypothèses.....</i>	<i>5</i>
<i>Choix de population .....</i>	<i>7</i>
<i>Recueil de données.....</i>	<i>7</i>
<i>Données : transcription, archivage et valorisation de corpus.....</i>	<i>7</i>
<i>Synergies et collaborations.....</i>	<i>7</i>
<i>Composition de l'équipe .....</i>	<i>8</i>
<b>4. CADRE THEORIQUE GENERAL : INSERTION DANS LE CHAMP DES RECHERCHES SOCIOLINGUISTIQUES ACTUELLES.....</b>	<b>9</b>
LE PARLER PLURILINGUE OU LE PASSAGE DU BI- AU PLURI-.....	9
REPERTOIRE ET RESSOURCES PLURILINGUES DU SUJET COMME ACTEUR SOCIAL.....	10
BIOGRAPHIES LANGAGIERES ET PORTFOLIOS .....	11
ALTERNANCES CODIQUES ET « MELANGES ».....	13
« MELANGES » TRILINGUES.....	17
PARLER PLURILINGUE EN FAMILLES « MIXTES » .....	18
<b>5. TERRAINS DE RECHERCHE ET CHOIX METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>19</b>
LES TERRAINS.....	19
UN TERRAIN DE PERDU, DEUX TERRAINS TROUVES.....	20
<i>Chez la coiffeuse : peu de données trilingues.....</i>	<i>20</i>
<i>La famille à Grenoble .....</i>	<i>20</i>
<i>La famille à Monaco.....</i>	<i>21</i>
RECUEIL DE DONNEES .....	22
CHEMINEMENT DE LA REFLEXION METHODOLOGIQUE .....	23
CHOIX DE TRANSCRIPTION .....	24
<b>6. ANALYSES : DEUX FAMILLES, POINTS COMMUNS ET DIFFERENCES.....</b>	<b>25</b>
<b>7. ELEMENTS DE CONCLUSIONS PROVISOIRES.....</b>	<b>28</b>
DE L'INTERET DES REGARDS CROISES MALGRE LA DIFFICULTE DE MAINTENIR L'ACCES AU TERRAIN	28
DE LA MOBILITE DES RESSOURCES ET DE LA CREATIVITE DES ASSEMBLAGES.....	29
DE LA DIMENSION HOLISTIQUE DE LA COMPETENCE PLURI(TRI)LINGUE, OBSERVABLE PARTICULIEREMENT EN RECEPTION .....	29
<b>8. DIFFUSION.....</b>	<b>30</b>
COMMUNICATIONS.....	30
PUBLICATIONS.....	30
<b>9. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES GENERALES .....</b>	<b>43</b>
<b>10. ANNEXES .....</b>	<b>48</b>
ANNEXE 1 : BUDGET PREVISIONNEL.....	48
ANNEXE 2 : EXPLOITATION DU BUDGET.....	48
ANNEXE 3 : DESCRIPTION DU CORPUS SODILAC MIS EN LIGNE.....	49

## 1. Introduction générale

Le projet « Répertoires trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? » est né d'une interrogation au sein de notre groupe de recherche qui a résonné avec la problématique proposée dans l'appel à projet 2010 de la DGLFLF intitulé « Observation, description, analyse de l'alternance codique, français, langues de France et autres langues en contact sur le territoire français ». Les questions qui ont émergé de nos échanges à cette occasion se sont cristallisées sur les situations de communication avec trois langues, situations plurilingues qui, jusqu'à nos jours et à notre connaissance, n'avaient pas, contrairement aux situations bilingues, été amplement décrites et étudiées par les chercheurs en sociolinguistique.

Ce rapport rassemble les divers écrits que ce projet a permis de construire au fil du travail, et fait état des résultats obtenus. Le lecteur y trouvera des éléments de synthèse ainsi que différentes contributions scientifiques (communication dans un colloque, article) qui permettent de mettre en évidence l'évolution progressive de notre réflexion, ainsi que les transformations de nos ambitions et les remaniements de nos objectifs.

Dans un premier temps, il s'agira de rappeler l'ancrage de l'étude réalisée dans sa « tradition » épistémologique et méthodologique. Puis sera proposé un rappel du projet dans sa formulation initiale avant que ne soient succinctement développés les éléments clefs du cadre théorique et la démarche épistémologique choisis. En particulier, si notre ancrage initial est du côté des pratiques plurilingues indépendamment au départ des questions d'acquisition, les terrains qui se sont révélés accessibles pour cette étude (terrains familiaux avec des locuteurs jeunes) nous ont amenés à nous pencher sur quelques travaux traitant de l'acquisition trilingue ou plurilingue (Barnes 2006, Hoffman 2001, Ghimenton 2008).

S'ensuivra une description de la mise en œuvre du projet avec les ajustements qui se sont révélés nécessaires.

Du point de vue de la diffusion de cette recherche, nous présenterons la communication et les publications auxquelles elle a donné lieu ainsi que les ébauches d'articles encore en gestation.

Nous tenterons enfin d'approfondir la réflexion méthodologique que ce parcours a suscitée, et les perspectives qu'elle ouvre pour nos futures investigations collectives.

Un bilan financier détaillé de cette action conclut le rapport.

## 2. Origine du projet

Ce projet de 2011-2012 prend la suite et s'inscrit dans la continuité de plusieurs projets du laboratoire Lidilem et du groupe Sodilac, dont ceux co-financés par la DGLFLF. Ainsi, la recherche « *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues* », initiée en 2007, a fait l'objet d'un [rapport](#) publié en 2010 (cf. Simon (dir.), tout en s'inscrivant dans la continuité d'une étude plus ancienne « Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble », menée au cours de l'année 2000, et ayant donné lieu à un rapport (Billiez et al., 2000). Cette étude portait justement sur la mise en évidence de représentations des usages linguistiques ainsi que sur le fonctionnement des répertoires verbaux de sujets migrants

plurilingues et de leurs descendants résidant dans l'agglomération grenobloise. Elle s'inscrivait elle aussi dans la continuité de travaux antérieurs menés au sein du laboratoire Lidilem depuis les années 80 et portant sur l'analyse des pratiques langagières plurielles (Dabène & Billiez, 1984, 1986 et 1989 ; Billiez & Simon, 1998).

### 3. Le projet dans sa formulation initiale

#### **"Répertoires (au moins) trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ?"**

Le contexte contemporain d'intensification et de diversification des formes de relations et de mobilités dans le monde conduit les sciences humaines et sociales à renouveler leurs modes d'appréhension des contacts entre les acteurs sociaux et les ressources symboliques dont ils sont porteurs.

Dans le champ de la sociolinguistique, ces dernières décennies ont ainsi vu émerger des paradigmes qui essaient de saisir les aspects dynamiques, processuels et interactionnels des situations linguistiques complexes et des répertoires plurilingues.

Au sein du LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles), l'équipe de recherche Sodilac (Sociodidactique des langues et cultures) a mené en 2008-2009, un projet intitulé « Biographies langagières et mobilité professionnelle : recomposition des répertoires plurilingues ». Initié en 2007, ce projet a fait l'objet d'un financement de la DGLFLF. L'étude a donné lieu à plusieurs publications et donnera lieu à un rapport de recherche en juin 2010. Elle s'inscrivait dans la continuité du projet « Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble », mené au cours de l'année 2000, pour lequel nous avons bénéficié également d'un soutien de la DGLFLF. Les résultats de cette enquête ont été présentés par Jacqueline Billiez et une équipe de cinq chercheurs au colloque « France, pays de contact de langues » organisé à Tours les 8-9 novembre 2000 par Didier de Robillard et Véronique Castellotti. Il a par ailleurs donné lieu à un rapport intitulé « Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble » (2000) en deux volumes (Responsable scientifique : Jacqueline Billiez). Cette étude, qui s'inscrivait elle-même dans la continuité d'autres travaux du LIDILEM (voir par exemple : Dabène & Billiez, 1984, 1986, 1989 ; Billiez & Simon (eds.), 1998), portait sur la mise en évidence de représentations des usages linguistiques ainsi que sur le fonctionnement des répertoires verbaux de sujets migrants plurilingues "prototypiques" de l'agglomération grenobloise, lieu de brassage de populations les plus diverses.

Sodilac propose ici un nouveau projet intitulé "Répertoires (au moins) trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ?" afin de (re)questionner la question des alternances codiques dans les pratiques de sujets au moins trilingues.

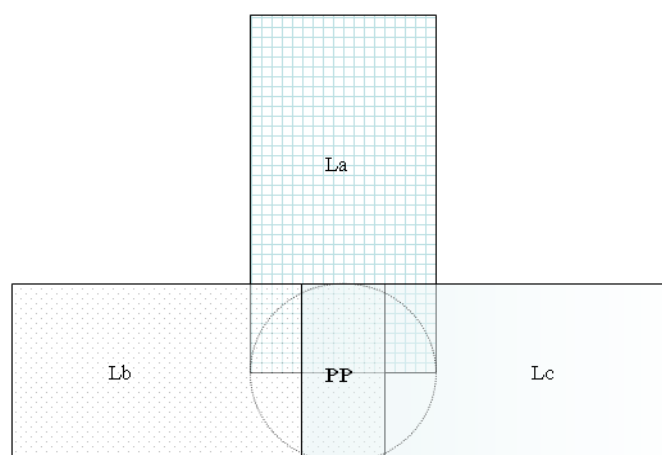
En effet, à l'issue du projet précédent, il nous est apparu que les sujets ayant plus de deux langues à leur répertoire pouvaient avoir **des comportements et des pratiques langagières** différenciables des pratiques des monolingues certes, mais également suffisamment **différenciables de celles des sujets bilingues** qui ont déjà été l'objet de nombreuses études.

#### ***Objectifs et hypothèses***

Plusieurs travaux, micro- et macro-sociolinguistiques ont mis en évidence l'existence de facteurs sociaux susceptibles de déterminer les choix des ressources linguistiques. D'autres approches mettent l'accent sur le fait que toute situation (ou contexte, selon les terminologies utilisées) d'interaction est également le résultat d'un travail interactif d'interprétation et de définition par les participants. Les choix de lectures sont ainsi plus ou moins déterminés, et il y a plus ou moins de « jeu » dans ce que Georges Lüdi et Bernard Py (2003 [1986]) appellent la « grammaire du choix de langue ».

Le schéma suivant (Lambert, 2005 : 176), inspiré de celui de Lüdi & Py (2003 [1986] : 141), illustre des situations théoriques possibles d'échanges pour des locuteurs plurilingues qui partageraient des éléments d'au moins trois lectes de leur répertoire (La ; Lb ; Lc). L'aménagement du schéma effectué ici est minime mais il traduit la prise en compte de trois lectes au lieu de deux, en cohérence avec un changement de paradigme du « bi » au « pluri »- lingue. La zone indiquée par un cercle comprend les différentes possibilités de convergences linguistiques, ponctuelles ou plus stables (parlers plurilingues : PP).

#### Schéma : Situations théoriques des choix de lectes



Le répertoire d'un sujet trilingue est ainsi susceptible de révéler des **dynamiques d'alternances codiques** spécifiques parce qu'il sort *de facto* d'une logique binaire L1/L2. On fait l'hypothèse que cette logique binaire peut renforcer la norme et l'étanchéité interlangues, surtout si ces langues ont été ou sont apprises à l'école, alors que la présence d'une langue tierce viendrait assouplir les représentations et attitudes dont découlent les pratiques. Les typologies des alternances codiques actuelles basées majoritairement sur les études de sujets bilingues pourraient ainsi être enrichies et modifiées, en particulier si, dans ces interactions, la dimension multimodale peut être prise en compte. Dans cette optique, on tentera sur un extrait du corpus recueilli (voir ci-dessous « choix de population ») de mettre en évidence des phénomènes paralinguagiers susceptibles d'éclairer, voire d'étayer les interprétations des chercheurs sur les motifs des changements de langues ou d'insertions d'un code dans l'autre. De même que certains extraits particulièrement pertinents seront proposés aux interactants pour recueillir leur sentiment sur les alternances qu'ils auront effectués. La notion de « répertoire verbal » (Gumperz, 1964) offre en effet la possibilité de ne pas préjuger des cohérences systémiques, et **la prise en compte des points de vue des participants aux interactions analysées est susceptible d'apporter des éléments de compréhension de la manière dont les locuteurs catégorisent eux-mêmes les formes linguistiques en présence.**

Le projet vise donc en premier lieu une contribution à la description d'usages et de choix langagiers de locuteurs plurilingues dans différentes instances de socialisation langagière (Bayley & Schecter, 2003 : 1-8), comme la famille, le travail, l'école, les groupes de pairs, les réseaux associatifs et culturels, le voisinage, etc.

Pour tenter de saisir les rapports des locuteurs à leurs pratiques et les intégrer aux analyses, il prévoit en outre l'étude de discours épilinguistiques, c'est-à-dire de déclarations, sollicitées ou non, sur les langues et leurs usages, porteuses de catégorisations, d'opinions et de jugements.

Si les visées premières sont descriptives, elles ne sauraient être coupées du champ de l'action sociale et éducative. En effet, cette recherche entend construire et rendre accessible des éléments permettant de documenter la didactique du plurilinguisme, et plus particulièrement dans le domaine de la formation des

enseignants et de formateurs. La réalisation de cet objectif sera grandement facilitée par la participation de personnels de l'Institut Français de l'Education (IFE-ENS Lyon) à ce projet.

Les enjeux sont scientifiques (théoriques et méthodologiques) mais aussi socio-éducatifs et conditionnent en partie les choix des terrains et des sujets : ce sont des contextes linguistiquement hétérogènes, dans lesquels les sujets (enfants, adolescents ou adultes) évoluent, mettant en œuvre au moins 3 langues dans leurs répertoires verbaux.

### ***Choix de population***

Des membres du groupe de recherche ont identifié dans leurs milieux de vie respectifs quelques sujets originaires d'Italie, d'Allemagne et du Japon présentant les caractéristiques suivantes : (i) les ressources linguistiques constitutives de leurs répertoires peuvent être rattachées à au moins 3 langues, (ii) ils ont l'occasion dans leur style de vie actuel d'utiliser trois d'entre elles dans des proportions significatives et repérables par les chercheurs.

Un nombre restreint de sujets (moins de 5) est identifié car compte tenu des personnes avec lesquels ils interagissent, on atteint vite un grand nombre de locuteurs. Nos investigations préalables et notre travail antérieur de négociation d'accès au terrain de longue durée dans le bassin grenoblois nous amènent par ailleurs à privilégier des sujets adultes féminins, en tant que personnes permettant l'accès au cercle familial, souvent parce qu'elles sont spontanément intéressées par les questions de transmission des langues que le contact avec le chercheur va soulever.

Ces informatrices participantes seront sollicitées pour un recueil de données sur de courtes séquences dans différentes situations de communication ordinaires, familiales et professionnelles.

### ***Recueil de données***

Dans une démarche sociolinguistique ethnographique résolument qualitative, interactionnelle et interprétative, inspirée de travaux fondateurs de Gumperz (1964, 1982), la constitution d'un corpus sera faite à partir d'interactions « ordinaires », enregistrées audio et/ou vidéo, peu nombreuses mais significatives pour les objectifs visés. Il s'agira aussi de collecter des observables par des entretiens et des notes de terrain renseignées par le chercheur. L'auto-enregistrement des sujets sera privilégié.

L'approche sera résolument qualitative car mettant en jeu des usages combinés de trois langues, il y aura un temps de travail considérable de transcription. Celui-ci conduira le groupe à recourir à des locuteurs compétents dans les langues en jeu. De plus, pour des sujets originaires d'Italie, il sera fortement possible que des langues en usage (français, italien, sicilien par exemple) soient proches les unes des autres au point d'en brouiller les frontières, comme cela peut être le cas de créoles réunionnais en contact avec le français et le mahorais.

### ***Données : transcription, archivage et valorisation de corpus***

Les transcriptions seront faites selon des conventions à déterminer en fonction des phénomènes qu'on veut étudier. Les données enregistrées et des transcriptions seront transférées dans la banque de données DGLFLF.

Dans le respect des normes éthiques et juridiques relatives à la diffusion de données en ligne, normes qui s'imposent avec encore plus d'acuité si des données impliquent des enfants/adolescents, le consentement éclairé des sujets et des personnes juridiquement responsables pour mineurs sera sollicité. L'accès aux corpus pour la communauté scientifique sera facilité dans le respect de la vie privée. Ainsi les données seront anonymisées et leur diffusion et leur accès seront éventuellement limités dans la mesure où cela est demandé par les participants – et/ou leurs tuteurs – ou dans tous les cas où la protection de leur vie privée peut être nécessaire.

### ***Synergies et collaborations***

Le groupe Sodilac comprend des membres impliqués dans différents projets parallèles, reposant sur un corps d'hypothèses et de démarches convergentes, sur d'autres terrains (scolaires, etc.) dans d'autres lieux géographiques (zones transfrontalières). Ce projet permettra de mettre en synergie ces approches, réflexions et analyses.



**Composition de l'équipe**

Silvia AUDIO GIANOTTI, Docteure, Université de Grenoble, Lidilem.

Jacqueline BILLIEZ, Professeure émérite, Université de Grenoble, Lidilem.

Chantal DOMPMARTIN, MCF Université Toulouse 2, Lidilem, (responsable du projet).

Stéphanie GALLIGANI, MCF Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec EA 2288, et membre associée du Lidilem.

Takako HONJO, Docteure, Université de Grenoble, Lidilem.

Patricia LAMBERT, MCF, ENS de Lyon/Institut Français de l'Education, ICAR, et membre associée du Lidilem.

Marie-Odile MAIRE-SANDOZ, ENS de Lyon/Institut Français de l'Education/Centre Alain Savary.

Diana-Lee SIMON, MCF, Université de Grenoble, Lidilem.

Nathalie THAMIN, Université de Franche-Comté, ELLIADD et membre associée du Lidilem.

**Bibliographie :**

Bayley & Schecter (eds.) (2003) : « Introduction : toward a dynamic model of language socialization », in *Language socialization in bilingual and multilingual societies*, Multilingual matters, Clevedon, pp. 1-8.

Billiez, J. *et al.* (2000) : *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, rapport ronéoté remis à l'observatoire des pratiques linguistiques, Délégation Générale à la Langue Française.

Billiez J. & Simon D.L. (eds.) (1998) : *Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires*, LIDIL 18, ELLUG, Grenoble.

Dabène, L. & Billiez, J. (1984) : *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation, Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal-Grenoble III.

Dabène, L. & Billiez, J. (1986) : « Code switching in the Speech of Adolescents Born of Immigrant Parents », in *Studies in Second language acquisition*.

Dabène, L. & Billiez, J. (1989) : « Problèmes posés par l'analyse de corpus bilingues », in *Rencontres Régionales de Linguistique*, Actes du Troisième colloque, 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 69-78.

Lambert, P. (2005) : *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat de sciences du langage sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble3.

Lüdi G. & Py B. (2003 [1986]) : *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne.

Gumperz, J.J. (1964) : « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », in Gumperz & Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist*, vol. 66 (6), 137-153.

## 4. Cadre théorique général : insertion dans le champ des recherches sociolinguistiques actuelles

Les trois dernières décennies ont vu un intense développement du champ de recherche du plurilinguisme, sur différents terrains, concernant différents groupes sociaux et contextes, avec des enjeux variés. L'adjectif plurilingue est ainsi aujourd'hui décliné, associé aux notions de pratiques, de parler, de répertoire, de compétences, d'acteur social. Ces études vont naturellement toucher aux situations de migration, à l'impact de ces mouvements sur l'école et l'éducation, aux questions de « gestion » des langues au plan des individus et des microcosmes, mésocosmes, et macrocosmes qui les entourent.

### *Le parler plurilingue ou le passage du bi- au pluri-*

La problématique de nos recherches est centrée sur les parlers plurilingues et la manière dont les sujets construisent, mobilisent, gèrent et exploitent les ressources plurilingues de leurs répertoires verbaux composites. Les situations de contact et de communication en plus de deux langues dans des groupes sociaux sont loin d'être nouvelles en soi (on pense spontanément à beaucoup de situations africaines où le fonctionnement en plusieurs langues est très courant). Pourtant, jusque dans les années 1990, le plurilinguisme d'une partie importante de la population était, dans de nombreux pays développés, ignoré, voire, dans un pays comme la France à fort tropisme monolingue, nié. Or il devient le but à atteindre pour une majorité de citoyens de l'Union européenne, du fait de la mondialisation qui conduit à une mobilité et des contacts accrus d'une part, et d'autre part de la montée en puissance de l'anglais comme *lingua franca*, qui menace de devenir hypercentrale y compris dans nos institutions.

En tout cas, la globalisation et l'intensification des échanges des sociétés contemporaines conduisent à s'interroger sur le plurilinguisme, dans le prolongement des études sur le bilinguisme qui ont balisé le chemin conceptuel.

Billiez (2007) décrit les changements de perspective opérés dans ce champ depuis les années 1970 en distinguant trois phases, qui mènent de la vision du bilinguisme comme une source de handicap, à celle du plurilinguisme perçu comme un atout.

La première phase est celle où la représentation d'un bilinguisme idéal, comme « somme de deux monolinguisms », conduisait *a contrario* à considérer tout écart de l'idéal comme potentiellement dangereux, en particulier quand les langues en contact ne sont pas de statut social égal. Ainsi certains bilinguismes (par exemple français-anglais) sont-ils depuis longtemps valorisés et encouragés, alors que d'autres (e.g. français-langue d'immigration ou français-langue régionale) sont découragés, voire stigmatisés. Billiez rappelle comment certaines de ces représentations négatives du bilinguisme ont « *la vie dure et se retrouvent souvent partagées, encore de nos jours, par de nombreux professionnels des secteurs de l'enseignement et de la santé* » (Billiez, 2007 : 88).

La phase suivante de recherches a vu émerger des travaux sur le bilinguisme, initiés en particulier à Grenoble et en Suisse (par les équipes de Lüdi, Py, Grosjean, Matthey, etc.). C'est l'observation du bilinguisme en termes de pratiques à partir de données recueillies en situations réelles d'interaction qui a permis d'amorcer une remise en question de la vision antérieure. « *L'analyse de ce type de données montre alors le rôle complémentaire des langues dans les usages, marqués par une grande diversité et des modalités de combinaison complexes, qui vont conduire les chercheurs à élaborer de*

*nouveaux outils, de nouvelles notions, entre autres, celles de « parler bilingue », d'« alternance codique » et de « répertoire verbal »* (Billiez, 2007 : 89).

Ces trois notions *parler bilingue, alternance codique et répertoire verbal* seront fondatrices et porteuses dans l'évolution du paradigme, qui permet maintenant de penser le pluriel des situations de contact de langues. C'est la troisième phase de recherches qui s'est ouverte à partir des années 2000.

Ainsi le « parler plurilingue » apparaît et devient objet d'investigation, non pas en tant que simple extension quantitative d'un « parler bilingue », où seul le nombre de langues en présence compterait, mais comme un espace de questionnements en soi, au plan qualitatif, où *a priori* et par nécessité la notion de complexité est convoquée.

L'enjeu de nos recherches se situe bien dans cette perspective renouvelée de la perception des contacts de langues comme atout, en ce que les langues seraient moins des « systèmes » à juxtaposer que des « ressources » à combiner pour/par les locuteurs.

Cette perception mentionnée *supra* comme émergente si l'on est optimiste, se révèle aussi résistante tant la prégnance des représentations normatives est forte dans l'esprit de nombreux acteurs sociaux, dont les locuteurs plurilingues eux-mêmes, d'où l'intérêt de décrire encore des situations de pratiques où la mise en œuvre dynamique du répertoire plurilingue va être illustrée.

Les recherches sur les pratiques plurilingues effectives dans différents lieux sociaux sont de fait foisonnantes, par exemple dans l'entreprise, en situation d'interactions professionnelles. Elles portent sur les choix de langues, les processus de négociation et les stratégies de communication qui sont opérés dans diverses situations de communication professionnelle (cf. les travaux de Lavric 2008 ; Mondada 2004 et Stalder 2010, Lüdi & *al.*, 2010). Les données sont recueillies et analysées dans une perspective interactionniste et ethnométhodologique.

Par ailleurs, le plurilinguisme devient un enjeu en terrain scolaire où la perspective d'une éducation langagière plurilingue est croisée avec les enjeux acquisitionnels de la langue de l'école.

Dans tous ces travaux, la notion de répertoire langagier est opératoire.

### *Répertoire et ressources plurilingues du sujet comme acteur social*

Cette notion de « répertoire » est apparue dans les travaux de Gumperz (1964) et a été ensuite reprise dans ceux de Gumperz & Hymes (1972/1986) dans l'ouvrage *Directions in Sociolinguistics*. Le concept initial "*linguistic repertoire*" ou répertoire linguistique, se définissait en rapport à une communauté, comme « la totalité des ressources linguistiques (comprenant les formes invariantes et les variables) disponibles aux membres de communautés particulières ... » (Gumperz & Hymes, 1972/1986:20-21)<sup>1</sup>.

La notion de répertoire langagier des apprenants de langues à l'école s'est ensuite développée et de nombreux travaux ont montré le caractère indispensable de la prise en

---

<sup>1</sup> Notre traduction de "The totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities refers to the linguistic repertoire of that community" (Gumperz 1964).

compte des langues *déjà-là*, en tant que « briques » des fondations cognitives et identitaires, pour la construction d'une compétence langagière holistique (voire les travaux sur l'éveil aux langues et la reconnaissance du plurilinguisme à l'école : Billiez, 1998 et 2011 ; Moore, 2006 ; Gajo, 2009 ; Candelier, 2009 ; Coste & *al.*, 2011 ; Dompmartin, 2003 et 2011 ; Galligani, 2009, etc.). On citera aussi les travaux anglophones de Cummins (2008), Garcia (2005), Creese & Blackledge (2010) qui s'inscrivent dans des perspectives similaires avec les notions de reconnaissance des « heritage languages » dans l'espace de la classe et celle du « translanguaging » comme approche dynamique de la pédagogie bi-plurilingue.

Les recherches et les pratiques éducatives associées témoignent de la volonté d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment en matière de langues » (Molinié, 2004, 2006a, 2006c). Dans la perspective de promotion du plurilinguisme énoncée au sein de l'Union Européenne, des objets pédagogiques concrets y concourent, notamment le portfolio européen des langues (PEL), qui constitue l'un des supports didactiques majeurs conçu récemment par le Conseil de l'Europe. Expérimenté de 1998 à 2000 par la Division des politiques linguistiques et lancé en 2001 au niveau pan-européen, il valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe, de l'acteur social. Il est un exemple d'exploitation et d'application didactique du champ du plurilinguisme et ses qualités sont multiples : donner un droit de cité à toutes les langues (langues officielles, minoritaires, issues de l'immigration, étrangères), valoriser les compétences linguistiques acquises hors des structures d'apprentissage classique, ainsi que les compétences partielles et les expériences interculturelles, mettre en évidence au niveau international des qualifications grâce à un support pratique. Enfin, il constitue un outil individualisé qui permet aux usagers d'évaluer eux-mêmes leurs acquis, à tous les stades de la formation.

Qu'elle s'actualise à l'école ou dans d'autres espaces sociaux, la perspective plurilingue envisage le sujet en tant qu'acteur social, placé au centre d'un faisceau d'interrelations complexes liant les questions de langues, de citoyenneté et d'éducation au niveau plus large de la société (Coste & Simon 2009 ; Moore & Gajo 2009). Nous soutenons avec ces auteurs l'idée selon laquelle sa construction sociale et identitaire est forgée par la pluralité de nos sociétés contemporaines, ce qui nous conduit à accorder une importance particulière à la notion de « répertoire », aussi bien du point de vue de la mobilisation par l'individu dans différentes situations sociales de ses ressources langagières personnelles disponibles, que du point de vue du fonctionnement très complexe de nos sociétés.

Pour conscientiser, révéler et construire ce répertoire au plan des sujets et en tant qu'outils et objet de recherche pour sociolinguistes et didacticiens des langues, sont apparues des démarches de biographies langagières.

### *Biographies langagières et portfolios*

Dans une perspective didactique et sociolinguistique, les biographies langagières constituent un genre relativement récent qui met en évidence le rapport aux langues des sujets (Perregaux, 2006) et où l'environnement sociohistorique du "biographé" doit être pris en compte. Elles sont fortement liées en sociolinguistique à la notion de dynamique du répertoire verbal mentionné *supra* et elles constituent un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours.

Les interrogations sur le rôle de la réflexivité du sujet dans le processus autobiographique investissent le champ sociolinguistique dont les objectifs sont multiples. La démarche autobiographique est un processus favorisant le retour sur soi, sur son vécu comme expérience significative des apprentissages (Perregaux, 2006), avec toutes les réflexions en cours sur le rôle de la réflexivité du sujet. Les chercheurs souhaitent par ailleurs comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, qui a à réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. Les biographies langagières permettent alors de cerner les usages linguistiques et les lieux de processus réflexifs, mais aussi de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact et des manifestations de la conscience plurilingue au niveau micro-sociolinguistique (comportement linguistique) et macro-sociolinguistique (structure interne des langues en contact dans le contexte plurilingue africain entre autres) (J. Kilanga Musinde, 2006). Enfin, l'approche biographique constitue un outil privilégié pour parvenir à cerner ces (ré)aménagements identitaires et tente de décoder les liens invisibles dans le discours, dans les textes, dans les rapports à l'autre.

La didactique quant à elle s'intéresse aussi à l'outil de formation que les biographies langagières représentent. C. Perregaux (2002) apporte un éclairage conceptuel en proposant une première ébauche de description et d'analyse de certains dispositifs de pratiques biographiques et leur intérêt didactique pour l'apprentissage tant pour les étudiants (futurs enseignants) que pour les élèves. Elle pose les biographies langagières comme **révélateurs de savoirs**, du côté de l'individu « biographé », et du côté du groupe social d'origine ou d'accueil, jusqu'alors dépositaire de la culture du lieu. Les appartenances plurielles et les ressources pluri qu'elles induisent sont mises en valeur et facilitent l'intercompréhension entre groupes et individus.

Elle insiste également sur la pertinence des biographies dans le champ scolaire. Cette démarche crée du savoir sur soi, sur son apprentissage, le savoir expérientiel ouvrant sur la **co-construction de nouveaux savoirs** (par la mise en textes, des ateliers d'écriture par exemple). Cette démarche rejoint les orientations épistémologiques de l'apprentissage de type socio-constructiviste et socio-historique. L'élève appartient bien à l'institution scolaire mais son appartenance à des groupes sociaux culturels pré-existants est reconnu également. Cela permet de reconnaître le bi- ou plurilinguisme d'un grand nombre d'élèves dans l'environnement scolaire. Les biographies langagières sont traitées comme un dispositif de formation à l'école et les activités sont centrées sur la diversité linguistique (EOLE, EVLANG) alors utilisée comme matériau didactique. Pour C. Perregaux (op.cit) :

«La formation ou l'école ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations des langues qu'ils parlent. »

Le travail biographique permet donc de développer chez l'apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi à valoriser par l'apprenant lui-même son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et à valoriser les apprentissages réalisés (linguistiques et culturels) au contact des autres. Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet. Le travail du biographique langagier consiste aussi à donner une plus grande visibilité de la pluralité des langues et à clarifier l'activité

d'apprendre pour développer les compétences à apprendre (Molinié, 2006).

Les biographies langagières éclairent ainsi les parcours d'apprentissage. L'instance réflexive individuelle et collective assure la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité nouvelle dans laquelle le sujet se trouve (élargissement du répertoire linguistique et culturel, perception plus nette de ses propres valeurs) (Molinié, 2006b : intro R&A).

On perçoit aisément la complémentarité qui existe entre toutes les démarches, supports et orientations didactiques qui viennent d'être exposées et dont le but commun consiste à promouvoir et valoriser le plurilinguisme individuel et collectif.

La notion de « répertoire plurilingue », extension naturelle du concept initial de répertoire verbal se révèle adaptée dans sa souplesse et particulièrement apte à inclure la « totalité des ressources » (y compris les variations de style et de registre que les individus possèdent la plupart du temps à leur insu), dont celles qui vont résulter des contacts de langues et dont l'étude est un vaste domaine.

### *Alternances codiques et « mélanges »*

Comme mentionnée *supra*, la notion d'alternance codique ou alternance de codes émerge avec le développement des recherches sur le bilinguisme, et sera le lieu de confrontations de points de vue et d'approches théoriques divergentes, débouchant ainsi sur un questionnement critique des phénomènes de contacts de langues en contexte plurilingue.

Le *code-switching* (terme au départ emprunté à l'électronique) apparaît dans les travaux portant sur l'étude des pratiques langagières de sujets au contact de plusieurs langues. Il est décrit comme l'une des manifestations de contacts sous forme de marques transcodiques – à savoir « *des marques dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux systèmes linguistiques* » (Lüdi, 1987 : 2) – auxquelles recourent souvent les locuteurs qui utilisent deux ou plusieurs langues. L'étude de ce phénomène et de ses manifestations dans les discours plurilingues de locuteurs a connu une véritable montée en puissance depuis une trentaine d'années. Gardner-Chloros (2009) dresse une bonne synthèse des différentes approches de ce phénomène, prenant la précaution de préciser que « l'étude des AC [alternance codique] devrait nous forcer à penser en dehors de la boîte (...) reconnaissant exactement quelles sont les limites à nos capacités de généralisation » (2009 : 9 [notre traduction]).

La notion d'alternance codique (dorénavant AC) est fréquemment critiquée comme maladroite, de même que la dénomination anglaise *code-switching*, en ce qu'elle évoque plus des alternances discrètes que la souplesse effective d'un phénomène diversifié. Ainsi « code » usurpe le rôle du terme « variété » (qui est lui aussi un terme englobant regroupant à la fois langues, dialectes, styles/registres) et « switching » – ou alternance dans une moindre mesure – aurait une connotation trop mécaniste, qui laisserait entendre que la séparation entre le passage d'une langue à l'autre est nette.

Or l'AC peut être considérée comme un concept à frontière floue, qui serait placé sur un continuum avec les emprunts, la convergence syntaxique, le *code mixing* ou l'hybridation.



Pour certains chercheurs, le critère déterminant serait que dans le *code switching*, le caractère des variétés contributives serait préservé, ce qui n'est pas le cas dans l'emprunt qui se résume à une substitution, une adaptation ou à une intégration phonologique, morphologique ou syntaxique au terme de laquelle il fonctionne comme un élément de la langue emprunteuse. On parle, dans ce cas, « d'emprunt adapté » pour rendre compte : « des mots empruntés, qui ont été modifiés conformément au lexique de la langue emprunteuse afin de rentrer dans une catégorie grammaticale déterminée » (Hamers & Blanc, 1983 : 79).

Pour Gardner-Chloros et Myers-Scotton, il n'y aurait pas de ligne de démarcation claire entre AC et emprunts mais une sorte de *continuum diachronique* : « les emprunts commencent comme des AC, puis s'établissent graduellement comme emprunts » (Gardner-Chloros, 2009 : 12).

Pour Auer (1999), la distinction s'opérerait comme suit : l'AC est repérable à ce qu'elle intervient à un moment signifiant de la conversation, tandis que le *code mixing* caractérise un mélange qui intervient de façon plus fréquente et non nécessairement à un point signifiant du discours. Ce stade correspond à une « AC en tant que choix non marqué » (*Switching as an unmarked choice*) chez Myers-Scotton. Quand intervient une stabilisation des combinaisons, le stade serait celui d'un « fused lect » toujours selon Auer, pour qui l'évolution se décrit également en terme de continuum, avec une non-réversibilité des phénomènes.

Pour Hamers & Blanc, dans le code mixing ou mélange de codes, « il y a nécessairement une langue de base et on peut distinguer dans l'énoncé des segments unilingues dans la langue de base qui alternent avec des segments qui font simultanément appel à des règles des deux codes », alors que l'alternance de langue s'opère lorsque « deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments (chunks) de discours dans une langue alternant avec des segments de discours dans une ou plusieurs autres langues » (1983 : 198). Ces deux phénomènes sont ainsi schématisés par ces auteurs :

- code-mixing            /Lx/( Lx Ly)/ Lx /( Ly Lx)/Lx/etc...
- code-switching        / Lx/ Ly/ Lx/ Ly/etc...

La signification des barres obliques (peut-être équivalentes à une phrase ou à un segment), ni même la valeur des parenthèses ne sont indiquées par les auteurs. On peut simplement observer que, conformément à leur définition, dans le mélange de codes, il y a une langue de base (Lx) dans laquelle viendraient s'insérer des éléments de Ly, alors que dans l'alternance codique, on relèverait une proportion équivalente entre les éléments ou les segments de Lx et de Ly. Convenons que la distinction entre mélange de codes et alternance de codes n'est pas nette parce que trop imprécise quant aux critères d'identification, surtout lorsque ces auteurs ajoutent que « il est possible d'observer ces deux phénomènes de l'alternance de codes et du mélange de codes à l'intérieur d'un même énoncé ; dans ce cas, le code-mixing peut être enchâssé dans le code-switching, mais non l'inverse » (1983 : 199) ou encore quelques lignes plus loin, que « dans le mélange des codes, la proportion des deux langues peut varier, comme dans l'alternance » (1983 : 204). De leur côté, Lüdi & Py estiment qu'il y a mélange de langue « quand les règles et les unités appartenant à deux systèmes linguistiques ont été réunies en un seul, comme c'est le cas – dans le sens le plus large de ces termes –

*pour le pidgin et le créole [...]. L'alternance codique, par contre, présuppose le maintien de deux systèmes distincts » (1986 : 155).*

Concernant les distinctions catégorielles évoquées plus haut (code switching, code mixing, fused lect), certains auteurs estiment que dans le paradigme plurilingue, l'intérêt même de ces distinctions est aujourd'hui questionnable. Castellotti (2011) rappelle que les notions d'interlecte<sup>2</sup> et de continuum permettraient de mieux rendre compte des dynamiques, la notion même de langue renvoyant à des systèmes fermés, éléments d'un paradigme qu'il conviendrait de faire évoluer.

En réalité, la question de ce continuum et de la distinction formelle entre ces types de « mélanges » est surtout pertinente lorsqu'on s'intéresse à des communautés de parole (*speech communities*) suffisamment grandes et concernées par des phénomènes de changement linguistique sur un plan macrosociolinguistique.

Or, ici, notre terrain constitué de deux familles, dont le point commun majeur est d'être trilingue, mais qui par ailleurs sont très différentes, nous place dans une étude microsociolinguistique. La comparaison entre les conversations des deux familles s'avèrera déjà hardie : les assemblages de langues selon toute hypothèse sont spécifiques à chacune. Notre recueil de données n'étant de surcroît pas longitudinal, ce questionnement nous paraît moins central.

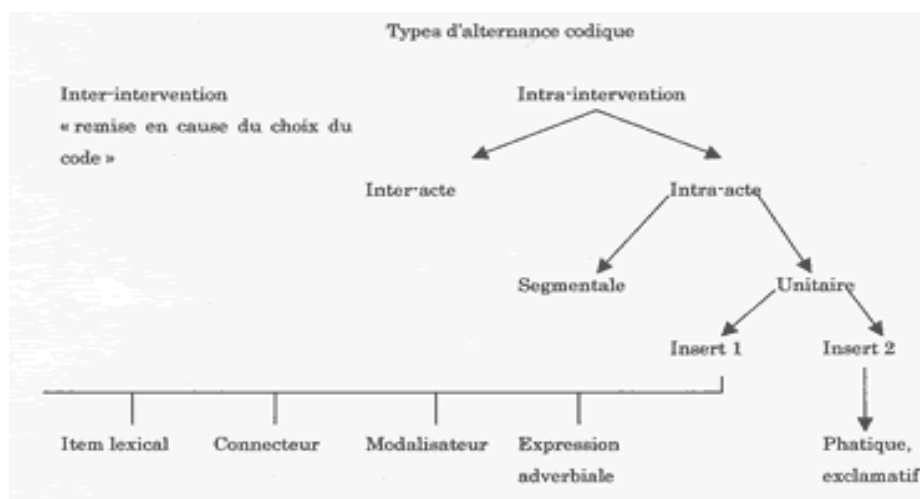
Nous ne serons, par conséquent, pas dans une tentative de classification des occurrences du point de vue de leur évolution, ni même dans l'évolution d'un idiolecte familial où les rapports entre les langues (rapports de force ou de dominance...) pourraient changer au fil du temps, ni même dans l'évaluation diachronique de la compétence plurilingue de chacun des sujets. En cohérence avec une prise de données ponctuelle, nous nous servirons d'une « typologisation des alternances » dans chacune des familles pour décrire et visualiser leur *modus operandi* global au temps t.

Pour ce faire, la typologie des alternances codiques de Dabène & Billiez (1986) est pertinente et opératoire et nous permet de débrouiller l'écheveau de la conversation mêlée. Le modèle, proposé dans une approche fonctionnelle et dynamique, conduit à une terminologie inspirée des théories pragmatique, conversationnelle et interactionniste. Ce n'est plus la phrase qui est choisie comme unité d'analyse comme cela est le cas dans la typologie de Poplack (inter-phrase, intra-phrase, extra-phrase) mais l'*acte de parole*. Ainsi, les termes « acte », « intervention » et « tour de parole » seront-ils utilisés et avec eux, les classes d'AC suivantes, de la plus « large » à la plus fine :

---

<sup>2</sup> Prudent (1981) Diglossie et interlecte, *Langages* 61, Larousse, pp.13-38.





**Schéma. Typologie des alternances codiques (Dabène & Billiez, 1986)**

À l'intérieur d'une intervention, l'alternance peut se réaliser entre deux actes de parole – « alternance inter-acte » – ou à l'intérieur d'un seul acte, on parlera alors dans ce cas d'« alternance intra-acte ». Dans ce dernier cas, il faut séparer l'alternance « segmentale », portant sur un seul segment d'énoncé et l'alternance « unitaire » réduit à un seul item qui peut renvoyer à :

- « l'insert 1 » où le terme est traité syntaxiquement comme un terme de la langue dominante. Cela concerne en particulier les items lexicaux, les connecteurs, les modalisateurs ou encore les expressions adverbiales ;
- « l'insert 2 » lorsque le segment inséré ne joue aucun rôle morphosyntaxique dans le discours. Il s'agit, en général, de termes phatiques, exclamatifs ou d'injures comme on en retrouve dans le parler des jeunes que Dabène & Billiez (1984) ont étudié lors de leur recherche sur le parler bilingue de populations migrantes dans la région grenobloise. En fait, ce cas d'alternance renvoie au « tag code switching », c'est-à-dire à des unités qui manifestent l'identité du locuteur. Enfin, c'est une alternance emblématique que l'on retrouve le plus souvent dans les interactions entre groupe de pairs.

Dans la perspective de l'insert 1, on peut tenter d'évaluer la motivation de l'alternance entre les langues. Cette configuration a pu recevoir plusieurs interprétations dans les recherches sur les parlers bilingues dans les années 1980-1990. Du côté des linguistes, elle a été un indice d'une lacune lexicale, un « lexical gap filler » (Perdue, 1982 : 148) du fait qu'il existerait bien un équivalent dans l'autre langue mais que le locuteur ne le connaîtrait pas et se rabattrait de ce fait, sur l'autre langue. Cependant, selon Lüdi & Py, cette expression mérite d'être nuancée parce qu'elle peut caractériser elle-même une difficulté d'expression rencontrée par un monolingue. Ils préfèrent réserver le terme de « lexical gap filler » pour rendre compte des difficultés d'un bilingue/plurilingue à trouver le mot approprié à une situation de communication dans la mesure où « il maîtrise moins bien une de ses langues dans certains domaines, ou simplement où il l'utilise moins souvent dans ces domaines » (Lüdi & Py, 1986 : 149). Il n'en résulte pas moins que pour certains linguistes mais aussi pour des non-spécialistes du domaine, l'alternance de codes est une expression d'un manque de compétence dans une des deux langues. La notion d'« Alternance de Codes d'Incompétence (ACI) » a été de la sorte avancée. De son côté, Dabène privilégie celle

d'« alternance codique de complémentarité » permettant ainsi au sujet de compenser ses lacunes lexicales dans une langue en recourant à l'autre langue (1994 : 96). Dans cette perspective, l'alternance devient une sorte de « bouée transcodique » (Moore, 1996). À l'opposé, l'alternance peut recevoir une interprétation différente. En effet, elle peut être l'expression d'une compétence propre à l'individu bilingue/plurilingue puisqu'il parvient à jongler avec ses langues. Dans ce cas, on évoque le « code alterné du bilingue » (CAB) qui devient une mesure sensible de la compétence bilingue (Hamers & Blanc, 1983 : 201).

Une catégorisation de l'alternance en CAB ou en ACI doit nécessiter la prise en compte de la situation de communication car « un élément étranger est perçu autrement en discours unilingue qu'en discours bilingue. Dans le premier cas, il se remarque plus et fonctionne comme néologisme. Dans le discours bilingue, il peut jouer un rôle dans la diversité des fonctions remplies par l'alternance codique » (Py & Lüdi, 1986 : 146). En effet, la même marque transcodique peut acquérir un statut bien différent selon le caractère bilingue/plurilingue ou monolingue de la situation de communication.

Dans notre étude, on retiendra que l'alternance est essentiellement une modalité de communication que nos locuteurs trilingues utilisent comme stratégie verbale. De fait, l'alternance comporte une fonction communicative et une signification qui sont semblables à celles des choix stylistiques dans les situations monolingues. Pour le sujet plurilingue, les langues sont en complémentarité, c'est-à-dire qu'il joue de ses langues comme un monolingue peut jouer de ses registres de langue.

En tout état de cause, le travail de revue d'une partie de la littérature consacrée à ce sujet nous amène à prendre conscience que la plupart des recherches sur les AC théorisent à partir de deux langues. Elles n'excluent pas la possibilité de plus de deux, mentionnant comme le fait Myers-Scotton, que bilinguisme serait un terme chapeau (« *cover term* »), mais de fait le terme d'alternance ou la métaphore électrique deviennent encore plus inopérants lorsqu'on élargit le nombre de variétés en présence.

Ainsi le mot « mélanges » comme terme générique reprend à nos yeux une valeur d'usage, permettant de traiter l'ensemble des phénomènes de contact de notre corpus. Nous convoquerons par ailleurs la notion de tissage et celle de tricot, métaphores, renvoyant sans connotation négative à nos yeux au « bricolage », au sens de Lévi-Strauss comme le rappelle Lüdi (2011).

### « *Mélanges* » trilingues

Selon Gardner-Chloros, les « mélanges » tri/pluri seraient légion mais n'ont pas encore fait l'objet de beaucoup d'enquêtes.

Clyne (2003, cité par Gardner-Chloros 2009 p. 16) a montré que « le fait d'alterner une fois crée la possibilité d'alternances ultérieures », le passage d'une langue à l'autre favorisant l'apparition de la troisième.

Dans l'exemple cité, « Ich muss ab und zu in einem *dictionary* KIJKEN », l'allemand l'anglais et le hollandais se succèdent<sup>3</sup>. Selon lui, l'anglais jouerait un rôle privilégié de langue-pont, du fait qu'elle fournit chez les locuteurs qu'il observe le lexique technique pratique. Clyne va jusqu'à suggérer que si le passage est ainsi facilité vers la troisième

<sup>3</sup> Convention de transcription : allemand, *anglais*, HOLLANDAIS.

langue, cela peut être dû au fait que la première AC désoriente le locuteur, qui ne peut revenir à la langue utilisée initialement.

En tout état de cause, les recherches sur le trilinguisme cherchent une modélisation, s'interrogeant sur l'existence en propre d'un trilinguisme vs une version marquée par une orientation binaire sous-jacente, sorte de double bilinguisme :

« Our understanding of trilingual competence would also benefit from more trilingual data or, if this is genuinely not obtainable, more data from trilinguals which might point towards an explanation of why most non-monolingual speech of trilinguals seems to be influenced bi-directionally rather than tri-directionally. » Hoffman (2001, p. 8)

Le questionnement soulevé rejoint nos questionnements initiaux : les pratiques trilingues présentent-elles des spécificités isolables ?

### *Parler plurilingue en familles « mixtes »*

La cellule familiale est la première instance de socialisation et de construction langagière et à ce titre la famille bilingue a déjà fait l'objet de beaucoup d'intérêt de la part des sociolinguistes et acquisitionnistes. Elle est qualifiée souvent de « mixte », ce vocable renvoyant en général à l'appartenance d'origine des parents à des « cultures », pays et langue différents.

Le chemin est tracé, outre les études grenobloises citées plus haut, par les travaux de C. Deprez sur le bilinguisme familial (Deprez, 1994). Notons que A. Tabouret-Keller dans la préface de cet ouvrage le situe comme marquant « une étape : celle du passage des études des problématiques du bilinguisme en général (...) à l'investigation des pratiques langagières mises en œuvre au sein du groupe familial plurilingue » (c'est nous qui soulignons) (p.7).

Déjà Deprez (1991) rappelle, ce qui rejoint notre réflexion *supra*, que les compétences communicatives originales, qui composent le répertoire verbal du locuteur plurilingue, doivent être appréhendées dans leur ensemble :

« Les plus récentes recherches ont montré de façon convaincante que le sujet placé au contact de plusieurs systèmes linguistiques développe un ensemble de compétences original qui ne se résume pas à la simple superposition de plusieurs systèmes. Cet ensemble de compétences – que nous appellerons le répertoire verbal – doit être appréhendé dans sa globalité » (Hérédia-Deprez, 1991: 70)

Au cœur de la vie familiale se pose en général la question de la transmission des langues parentales. Mais tous les couples mixtes prennent-ils les mêmes options ? D'après Deprez et Varro (1991 : 302), les statuts relatifs des langues dans l'environnement sont décisifs, parce qu'interviennent des considérations de promotion sociale dans les décisions d'un couple mixte de transmettre ou de ne pas transmettre une langue à l'enfant. Cela signifierait qu'une langue internationale comme l'anglais se transmettrait mieux que les autres langues, en raison de son prestige, et par extension toutes les langues valorisées seraient dans ce cas. Or, l'entreprise s'avère quand même délicate pour celles-ci, même pour l'anglais d'après la recherche de Varro (1984 : 95) portant sur les femmes américaines mariées à des Français en France.

Dans cette enquête, nous aurons un regard particulier sur le japonais, qui apparaît comme une langue « nouvellement » valorisée en Europe (bien que peu présente - mais

en constante augmentation- dans le système scolaire), et bénéficie d'un fort engagement pour la transmission de la communauté (porté en particulier par les femmes), ce qui joue fortement sur les pratiques familiales. Parmi les femmes japonaises mariées à des Français ou à des ressortissants d'autres pays en France, interrogées dans une précédente enquête (Honjo, 2008 : 157), 80% de ces femmes ont choisi de transmettre le japonais à leurs enfants et mettent en œuvre des dispositifs divers dans ce but, même si le défi est déclaré difficile dans des termes similaires à ceux des familles franco-américaines décrites par Varro.

La difficulté de l'analyse du parler plurilingue familial va résider entre autres dans le croisement avec les questions de processus d'acquisition langagière chez l'enfant. Et là aussi les études sur le trilinguisme spécifiquement ne sont pas nombreuses.

Néanmoins, le développement de la compétence trilingue individuelle chez les enfants a été exploré d'un point de vue acquisitionniste avec une description des réseaux d'interaction qui jouent. Hoffman (2001 et autres travaux) a travaillé longitudinalement avec plusieurs enfants prenant en compte les facteurs psychologiques, circonstanciels et socioculturels qui interviennent dans le choix des langues des interactions. Elle montre comment les pratiques des sujets reflètent la constellation familiale et varient avec elle. C. Hélot (1988) s'est intéressée à deux familles avec deux enfants élevés avec trois langues, se focalisant sur les fonctions dévolues aux langues. Dans un cas, la langue dominante changeait en fonction des déplacements de la famille, mais dans l'autre, le modèle était plus stable et moins complexe. Dans les deux cas, toutefois, le choix de langues était déterminé par les réalités de la vie de l'enfant. Ghimenton (2008) montre aussi l'étroitesse de ce lien entre les pratiques de l'enfant et son développement social.

Dans tous les cas, et surtout pour la famille monégasque dont il sera question ici où l'enfant a 3 ans au moment de l'enquête, nous ne perdrons pas de vue la nécessité d'être très prudent dans l'interprétation des mélanges.

Cet arrière-plan théorique posé, nous nous proposons de présenter la mise en œuvre effective du projet.

## 5. Terrains de recherche et choix méthodologiques

### *Les terrains*

Nous avons voulu procéder à un recueil écologique, hors présence du chercheur, de conversations ordinaires. Deux instances de socialisation langagière où notre magnétophone (petit et discret) pourrait être installé sans trop d'encombres ont retenu notre attention : la famille d'une part - restait à trouver des familles trilingues - et les lieux sociaux type association ou commerce. Dans ces lieux, la parole circulerait avec plusieurs locuteurs dans au moins trois langues pour des conversations quotidiennes et non confidentielles. Pour cela, il nous fallait dans un premier temps identifier dans notre réseau social des personnes qui deviendraient nos informateurs principaux, nos relais vers ces instances et concrètement les manipulateurs des magnétophones. Nos investigations préalables et notre expérience de négociation d'accès au terrain nous amenaient à privilégier des sujets adultes féminins. Les femmes donnent souvent plus facilement accès aux cercles familiaux et relationnels, parce qu'elles sont spontanément intéressées par les questions de transmission des langues. Telle était notre représentation *a priori*. A Grenoble, nous avons repéré un salon de coiffure notoirement fréquenté par la communauté d'immigration italienne (immigration du

début du XXème siècle en provenance pour beaucoup de la ville de Corato, mais aussi du Piémont et de Sicile). Nous présumions que dans ce salon, le coratin, le sicilien, l'italien et le français au moins étaient présents. La coiffeuse a été contactée ainsi que des familles trilingues de notre entourage. Dans un premier temps, trois informateurs principaux se sont dégagés ; ils ont été intéressés et ont accepté de collaborer avec nous :

- la coiffeuse, d'origine coratine, vivant à Grenoble depuis longtemps et recevant dans son salon des clients du quartier aux répertoires langagiers variés.
- une mère de famille, d'origine italienne, vivant à Monaco. Elle est mariée avec un Allemand et ils ont un fils de 3 ans.
- un père de famille français vivant à Grenoble. Il est marié avec une Japonaise et ils ont une fille de 8 ans.

Le terrain nous réserve des surprises. Nous constatons pour commencer que les pères se révèlent aussi intéressés par les questions de langues et donnent accès au terrain. Par ailleurs, même quand l'informateur a accepté le rôle d'« antenne du chercheur », encore faut-il qu'il puisse l'assumer, et que le terrain soit effectivement le lieu de pratiques correspondant aux objectifs du recueil.

### *Un terrain de perdu, deux terrains trouvés*

#### *Chez la coiffeuse : peu de données trilingues*

Le contact avec la coiffeuse a été chaleureux, elle s'est déclarée très intéressée par l'objet de notre recherche, mais finalement elle a moins déclenché le magnétophone qu'initialement prévu.

D'abord, l'objet reste intrusif et notre absence ne suffit pas à neutraliser complètement le paradoxe de l'observateur. En outre, elle a constaté que finalement, peu d'interactions se déroulaient sur un mode trilingue. Les deux véhiculaires, le français et l'italien, se répartissent le territoire, dans la mesure où il y a rarement en même temps au salon de coiffure des locuteurs possédant la même variété dialectale à leur répertoire. Nous avons donc rapidement renoncé à obtenir des données significatives sur ce terrain-là.

En revanche les terrains familiaux se sont révélés productifs.

#### *La famille à Grenoble*

La première famille trilingue sélectionnée et volontaire pour notre recherche est une famille franco-japonaise qui habite à Grenoble et se compose de trois membres : Benoit (53 ans) est français, son épouse Ikuko (48 ans) est japonaise et Sayo leur fille est âgée de 8 ans. Cette dernière est scolarisée dans une école élémentaire française et sa mère commençait juste à travailler dans un restaurant japonais au moment de notre enquête. La communauté japonaise de Grenoble compte aujourd'hui environ une cinquantaine de résidents permanents dont la plupart sont des femmes mariées à des Français. La recherche menée par Honjo (2008) a mis en évidence que l'acquisition du japonais par les enfants est une des préoccupations principales de ces femmes, qui recourent à divers moyens pour que leurs enfants maintiennent la langue japonaise. C'est en effet une entreprise assez délicate dans le contexte français, dans la mesure où il n'y a pas d'établissement scolaire officiel tel qu'une section japonaise dans une école internationale dans la région grenobloise. Les moyens souvent cités par ces mères pour transmettre le japonais sont le retour annuel au Japon, la scolarisation temporaire dans

la mesure du possible chaque année dans une école de l'archipel pendant les vacances d'été, la communication fréquente avec les grands-parents japonais, les cours de japonais privés ou collectifs, etc. Par ailleurs, les familles font fréquemment le choix d'une « politique linguistique » basée sur le principe « une personne –une langue », tel qu'il a été élaboré par Grammont et Ronjat. Ce modèle est vulgarisé, surtout dans les milieux concernés par ces questions, dont les couples mixtes. Il apparaît dans les médias, notamment sous le sigle anglais « OPOL » (one person, one language), par exemple dans des sites internet informatifs grand public sur le bilinguisme. Il semblerait qu'il puisse constituer un « noyau dur » dans les représentations sociales (selon la terminologie des psychologues sociaux comme Jodelet, 2003), car sa rationalité et sa simplicité apparente l'y prédispose.

Cette famille déclare se préoccuper de la « *transmission du bilinguisme* », selon la formule employée par le mari. Derrière cette formule, c'est bien la transmission du japonais qui est évoquée. Les parents ont donc décidé d'appliquer le principe de Grammont-Ronjat dans la conversation avec leur fille : d'après leurs déclarations, le père lui parle en français et la mère en japonais, et l'enfant est invitée à leur répondre dans la même langue. Comparée aux familles franco-japonaises enquêtées par Honjo (2008), celle qui nous concerne ici présente une particularité : ce n'est pas de bilinguisme qu'il s'agit. Les pratiques langagières quotidiennes sont trilingues car l'anglais est présent dans les échanges. En effet, quand le couple s'est rencontré, le mari ne parlait pas japonais et la femme ne parlait pas français, ils communiquaient donc en anglais. Cette pratique langagière est restée et l'anglais demeure toujours la langue principale du couple, même si chacun a fait des progrès dans la langue de l'autre depuis leur union. En revanche, les parents n'incluaient pas *a priori* cette langue dans leur projet d'éducation linguistique initial, considérant l'enjeu de la transmission des deux langues, français et japonais comme déjà suffisamment « lourde » à porter et difficile. En revanche, le père français soutient fortement l'apprentissage du japonais par sa fille. Il déclare avoir pris la décision de la scolariser à l'école complémentaire japonaise (cours hebdomadaires de japonais partiellement financés par le gouvernement nippon), malgré l'attitude moins affirmée de sa femme.

#### **La famille à Monaco**

La Principauté de Monaco, contrairement à d'autres petits Etats européens très actifs économiquement et caractérisés par une situation multilingue et multiculturelle tels le Grand Duché du Luxembourg ou la Principauté d'Andorre, n'a pas encore fait l'objet de beaucoup d'études au plan sociolinguistique. Pourtant, dans cette enclave de moins de deux cents hectares, située entre la France et l'Italie, de nombreux migrants habitent et travaillent, mettant en circulation de nombreuses langues.

Les familles mixtes dans ce contexte ont des répertoires plurilingues de par les biographies langagières variées des parents d'origines différentes. Pour certaines de ces familles, la langue principale de l'environnement et langue officielle du pays - le français - n'est la langue première ni du père, ni de la mère.

La question de la transmission des langues premières aux enfants se pose donc en même temps que le souci de l'acquisition de la langue de l'environnement (de la crèche, de l'école). C'est le cas pour la famille que nous avons rencontrée à Monaco. Elle se compose de Cristina (42 ans), italienne, de Hans (42 ans), allemand, et de leur fils Paolo (3 ans), né à Monaco. Les parents sont cadres dans une entreprise de type international, où ils se sont rencontrés il y a cinq ans. Dans ce milieu professionnel de



nombreuses langues sont circulantes, le français, langue officielle de la Principauté, n'étant pas nécessairement en position centrale (modèle Calvet 1999).

Ainsi trois langues sont utilisées dans leurs conversations familiales au quotidien : le français, l'anglais et l'italien. Le français est la langue principale de l'environnement, acquise par le couple en milieu scolaire et utilisée dans leur vie sociale ordinaire et dans leur cadre professionnel dans une moindre mesure. C'est également la langue principale de la crèche que fréquente Paolo, qui, âgé de 3 ans au moment de notre enquête, est en phase d'acquisition langagière autant à la crèche qu'à la maison. L'italien, la langue première de Cristina, est très présente dans son entreprise et à Monaco en général. Elle déclare parler principalement italien à son enfant, souhaitant lui transmettre cette langue, et s'adresser en italien et en français à son mari. L'anglais est également présent dans les conversations familiales : Hans l'utilise quand il communique avec son fils, c'est cette langue, et non l'allemand (sa langue première), que le père souhaite que son enfant acquière précocement. L'anglais est là pour Paolo parce que Hans le considère comme prioritaire dans le projet d'éducation linguistique de l'enfant, « [...] servant à mieux le situer par rapport à un monolingue dans un marché compétitif » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 91).

Selon Cristina, Hans s'adresse à elle en italien et en français quand ils sont seuls et en anglais en présence de leur fils. En matière de choix déclarés de politique linguistique familiale, le modèle OPOL (one person, one language) est sous-jacent quand il s'agit de la parole « adressée » à un seul interlocuteur ou en dyade : l'italien entre la mère et le fils, l'anglais entre le père et le fils, mais nous verrons que le stade d'acquisition du langage par l'enfant ne permet pas un usage aussi « réglé » du principe que dans la famille précédente.

### *Recueil de données*

Les familles ont procédé à des enregistrements audio à différents moments de leur vie quotidienne : principalement à table pour la situation grenobloise ; à table, dans la voiture, au lever ou coucher de l'enfant pour la famille monégasque.

Au total, nous avons recueilli :

- 68 minutes d'enregistrement pour la famille de Grenoble,
- 80 minutes d'enregistrement pour la famille de Monaco.

Le protocole global comprenait les étapes suivantes :

- Un premier entretien non enregistré avec l'informateur principal pour lui expliquer ce que nous cherchions et étayer sa motivation à collaborer.
- Une phase où l'informateur principal prenait en charge le magnétophone pour une série d'enregistrements.
- Une phase de sélection, puis de transcription et de traduction de séquences de conversation où les trois langues apparaissent.
- Une phase de pré-analyse de ces morceaux de corpus sélectionnés.
- Enfin un entretien avec les sujets où nous posons ensemble un regard analytique et interprétatif sur les données transcrites. Cette dernière phase a fait l'objet de beaucoup de réflexion de notre part et a été déterminante dans le cheminement de la réflexion méthodologique.

### *Cheminement de la réflexion méthodologique*

La prise en compte des points de vue des participants (*i.e.* émique) sur les interactions analysées nous semble fondamentale. En effet, « *from a phenomenological perspective, languages and codes can only be understood as distinct objects to the extent to which they are treated as such by social actors* » (Bailey, 2007, p.258). Ici les trois « codes » considérés sont suffisamment distincts pour que « *neither the speakers nor the analysts have great doubt about assigning a given stretch of talk to one language or the other* » (Auer, 2007). Pourtant l'interprétation des locuteurs est utile pour reconstruire éventuellement le sens d'une interaction en l'absence de données qui seraient laissées dans l'implicite car partagées par les locuteurs (conversations antérieures, paraverbal, etc.) et pour déterminer si les choix de langues et les alternances codiques faits par l'un ou l'autre sont signifiants dans la conversation, ce que l'observateur extérieur (*i.e.* point de vue étique) peut abusivement interpréter.

Notre choix méthodologique s'inscrit donc naturellement dans ce que F. Gadet (2003, p.1) définit comme la posture de « responsabilisation » (empowerment) : « une recherche *sur, pour et avec* » les observés, la co-élaboration de l'analyse faisant partie intégrante du processus interprétatif : « *L'interaction entre chercheurs et observés n'est plus considéré comme un biais [...], elle constitue une situation naturelle où la relation [...] se négocie en contexte, les rôles n'étant pas fixés une fois pour toutes* » (Gadet, 2003, p.7).

Comme le précise cette auteure, « *les énoncés de vernaculaire où prédomine le parler familier, recueillis dans des contextes ordinaires* » (op. cit. p.1) sont difficiles à obtenir. L'engagement en temps est coûteux pour les informateurs et le temps de la vie quotidienne et celui de la recherche ne sont pas sur le même tempo. Pourtant, au delà de la co-interprétation des données transcrites, l'échange avec les sujets est à notre sens une occasion de regards croisés, qui devrait permettre de saisir leurs rapports à leurs pratiques et de dialoguer sur les représentations sociales qui y sont associées. En effet, on ne peut nier que les pratiques bi-plurilingues sont encore fréquemment stigmatisées y compris par des personnes faisant autorité (professeurs, médecins, orthophonistes, politiques, chercheurs, etc.), surtout si (ou seulement si) les langues en usage ne sont pas les langues valorisées ; ces discours pèsent sur la gestion familiale des langues. Le processus de *member checking* est ainsi essentiel au travail, établissant dans la relation enquêteur-enquêté la cohérence du don et du contre-don anthropologique (Mauss, 1923) : les sujets acceptent de donner accès à leurs conversations privées, les chercheurs en échange construisent avec eux l'analyse et échangent au sujet des jugements sociaux normatifs et éventuellement anxiogènes auxquels leur situation linguistique familiale les expose probablement.

Toutefois, si elles présentent de nombreux avantages comme ceux décrits précédemment, accroissant la robustesse des analyses (Lincoln & Guba, 1985, p. 308) tout en tentant de respecter l'écosystème du terrain, les procédures de *member checking* demandent de grandes précautions sous peine de contre productivité. Nos choix ont donc été les suivants : seuls de courts extraits du corpus retranscrit ont été proposés à nos informateurs, dans un entretien en face à face. En effet, si l'écrit ne peut être complètement évité (en tous cas, nous avons choisi de le garder comme support), il ne doit pas devenir le mode dominant. Obtenir un *feed back* par écrit à partir des transcriptions était donc exclu : il était nécessaire d'être ensemble pour lire les extraits et les commenter. De plus, l'entretien ne devait pas excéder deux heures, pour tenir



compte des disponibilités limitées de nos sujets, d'autant que le post-entretien a lieu quelques mois après les enregistrements, ce qui représente peu de temps pour nous chercheurs, mais beaucoup de temps pour les sujets. L'essentiel était de placer la relation avec les enquêtés au centre de nos échanges, afin de préserver « leur parole et leur dignité » et éviter de tomber dans les pièges décrits par Carlson (2010, p. 1112), qui fait un retour critique sur son expérience où « *the accuracy and thoroughness of member checking and transcribing procedures were naively placed by me at a higher level of importance than the participant's dignity and voice* ».

### *Choix de transcription*

Le choix de co-élaboration de l'analyse avec les sujets nous a conduit à choisir un modèle de transcription simplifié. Le corpus doit être « lisible » par les locuteurs, qui doivent pouvoir garder le sentiment que les propos tenus, les conversations vécues sont bien les leurs. D'où les choix suivants : la transcription est orthographique avec une ponctuation classique, les langues employées apparaissent dans des polices peu différentes, les traductions sont présentes parfois, mais sont souvent évitées quand elles ne sont pas indispensables. En particulier pour le corpus en italien, anglais et français, la traduction a été peu utilisée. En outre, les indications paraverbales sont minimales, seuls les rires (R) apparaissent comme des didascalies et les pauses longues sont marquées par un +. Le « texte » transcrit est ainsi plus près d'un texte « écrit » qui permet de remettre en scène la conversation, afin de susciter l'échange interprétatif entre les sujets et les chercheurs.

#### Exemple pour le corpus grenoblois (GRE11\_BEN\_S1) :

- français : Geneva 12,
- *japonais* : Geneva 12 en italiques,
- **anglais** : Geneva 12, gras.
- [traduction]
- 1. IKUKO      *yossha dekita dekita* [ben ça y est ça y est]
- 2. BENOIT     *dekita dekita* [ben ça y est ça y est]
- 3. IKUKO      *Un*
- 4. BENOIT     ça marche ça marche
- 5. IKUKO      ça marche, ça marche **working working R**

#### Exemple pour le corpus monégasque (MNC11\_CRIS\_S1 38-40)

- français : Geneva 12,
- *italien* : Geneva 12 en italiques,
- **anglais** : Geneva 12, gras.

- [traduction]

1. CRISTINA      *porta giù quella maglietta*
2. HANS          **Paolo put it on + allez come on**
3. PAOLO        ça c'est quoi ?

## 6. Analyses : deux familles, points communs et différences

Le corpus recueilli permettra d'autres analyses ultérieures. Pour le moment, nous avons pu dégager une observation de la trame conversationnelle de la famille basée à Grenoble. Nous renvoyons le lecteur en partie 8 page 31 pour une présentation plus détaillée de cette analyse. Et nous établirons ici pour compléter une comparaison sur certains points avec la famille basée à Monaco, qui permet d'illustrer comment des choix de politique linguistique familiale énoncés de façon similaire (OPOL dans les deux cas), s'actualisent différemment dans les deux contextes (sans doute surtout en raison de l'âge de l'enfant et peut être pour d'autres raisons liées au statut des langues dans le microcosme/macrocosme considéré que nos données ne nous permettent pas d'explorer plus avant).

Les deux schémas ci-dessous représentent la manière dont, selon les déclarations de nos sujets, les langues constitutives des deux répertoires familiaux s'organisent et circulent.

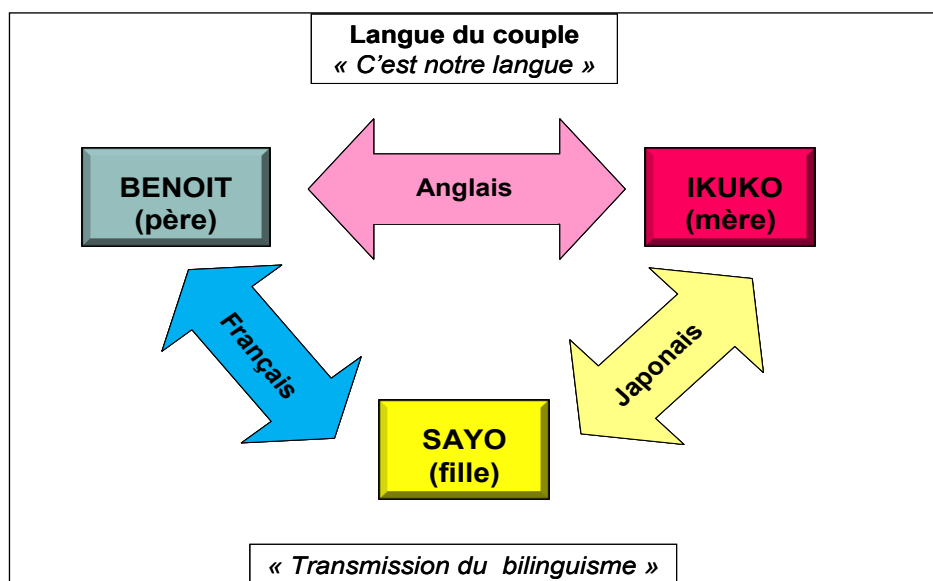


Figure 1. Les langues dans la famille franco-japonaise à Grenoble

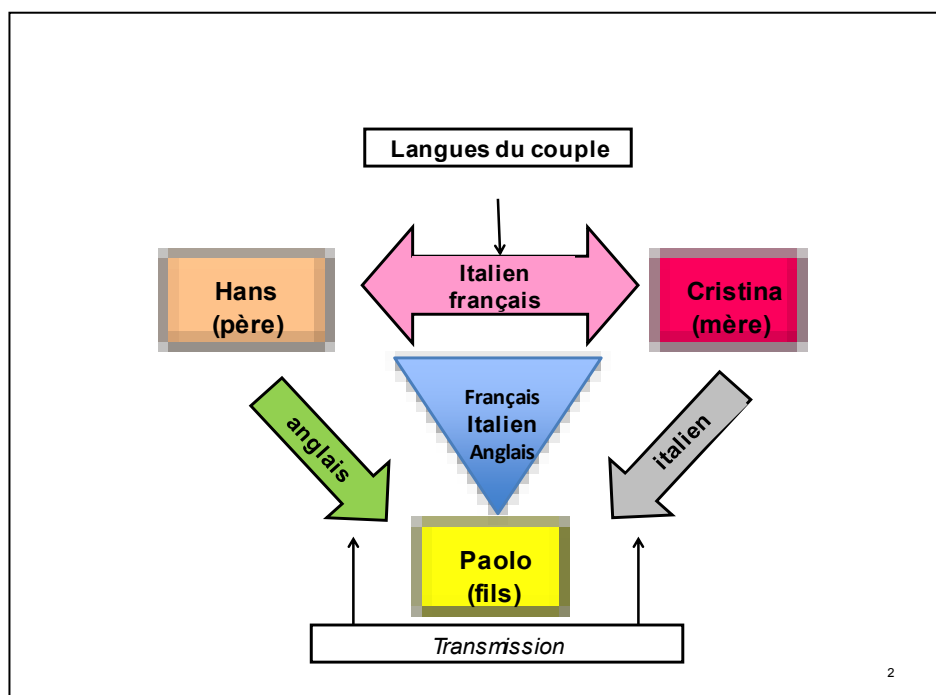


Figure 2 : Les langues dans la famille basée à Monaco

L'analyse du corpus de la famille franco-japonaise basée à Grenoble montre comment l'adhésion homolectale générée par le choix de type OPOL entre chaque parent et l'enfant de 8 ans est une structure fondatrice de leur conversation. Toutes les langues (anglais, français, japonais) sont utilisées dans le tricot conversationnel mais chacune des dyades parents-enfant s'organise autour d'une langue principale, celle que le parent veut transmettre, avec réception et production dans cette langue par les deux locuteurs (flèche double sens). L'enfant est à un stade d'acquisition des trois langues en présence qui lui permet d'adhérer à cette politique ou philosophie linguistique familiale relativement « réglée ». La dyade parentale est plus libre et puise dans le répertoire selon les besoins de communication. Cette dyade est dégagée des enjeux de transmission. Les deux sujets déclarent vouloir apprendre la langue de l'autre, mais il semble que ce n'est pas un objectif majeur : ils parlent au passé de leur(s) tentative(s) mais leur vernaculaire mixte fonctionne ; ils revendiquent même de se comprendre « sans comprendre exactement les mots », une sorte de compétence de communication intuitive et extralinguistique, basée sur la connivence du couple.

Quant à la famille italo-allemande basée à Monaco, ce qui frappe au premier abord c'est l'absence de l'allemand, pour lequel le père ne semble pas avoir de projet en tout cas pour l'instant (le père n'ayant pas été notre interlocuteur, il est difficile de savoir s'il a un projet différé pour l'acquisition de l'allemand).

Ce qui est observable ensuite, c'est que, malgré le choix OPOL déclaré aussi, le fonctionnement effectif est différent : Paolo répond dans une des trois langues qu'il a à sa disposition, moins souvent en convergence avec la langue dans laquelle on s'adresse à lui que Sayo. Dans le schéma, nous avons représenté cela grâce aux flèches à simple sens du parent vers l'enfant, tandis que la flèche triangulaire centrale (bleue) montre comment l'enfant manipule les trois langues en direction du couple de ses parents en apparence aléatoirement.

- |     |       |   |
|-----|-------|---|
| 74. | HANS  | <b>Paolo with this car we cannot play with the pile I put it there + you put it there</b> |
| 75. | PAOLO | (Rires)   |
| 76. | HANS  | <b>you put it there</b>   |
| 77. | PAOLO | <b>no there</b>   |
| 78. | HANS  | <b>no there</b>   |
| 79. | PAOLO | <b>there</b>  |
| 80. | HANS  | <b>there</b>  |
| 81. | PAOLO | sur la table  |
| 82. | HANS  | <b>do you want to put it on the table ?</b>   |
| 83. | PAOLO | <i>sì</i>   |

MNC11\_CRIS\_ S1 0-6

- |     |          |  |
|-----|----------|--|
| 8.  | CRISTINA | <i>vuoi stare ancora un po' nel letto ?</i>              |
| 9.  | PAOLO    | <i>stanco laisse-moi</i>                                 |
| 10. | CRISTINA | <i>ti lascio un po' tranquillo</i>                       |
| 11. | PAOLO    | <i>sì</i>  |
| 12. | CRISTINA | <i>ok</i>  |
| 13. | HANS     | <b>you don't want have break-fast Paolo ?</b>            |
| 14. | PAOLO    | <b>no</b> [nəʊ] XXX pas                                  |
| 15. | HANS     | <b>no breakfast ?</b>                                    |
| 16. | PAOLO    | <b>no</b>  |
| 17. | HANS     | <b>why not ?</b>   |
| 18. | PAOLO    | je veux pas  |
| 19. | HANS     | <b>you want <i>papi</i> to come (back) to your bed ?</b> |
| 20. | PAOLO    | oui  |
| 21. | CRISTINA | <i>R la mamma ? anch'io ?</i>                            |
| 22. | PAOLO    | <i>no</i>  |
| 23. | CRISTINA | <i>tutti nel letto ?</i>                                 |

MNC11\_CRIS\_ S1 0-6

En réalité, les choix de Paolo ne sont pas si aléatoires : il insère par exemple, des substantifs isolés dans des interventions dont le français est langue matrice, sans doute parce que ce mot est le désignant usuel de l'objet dont il parle, un objet concret qu'il

nomme et manipule : c'est un insert à fonction référentielle voire déictique, qui correspond au désignant que son père utilise (shoes).

19. Paolo	<i>papa ++ papa</i>
20. Hans	<b>yes</b>
21. Paolo	<i>les shoe(s)</i>
22. Hans	<b>yes why don't you put on yours shoes wher'are the shoes?</b>

MNC11\_CRIS\_S1 38-40

C'est un fonctionnement en écho de ses parents. Ainsi il utilise « macchina », une petite voiture de police avec laquelle il joue, en écho à sa mère qui vient de le produire. Toutefois il conteste cette étiquette. Pour lui, l'objet est labellisé « police ».

30. Paolo	<i>c'est de police ça</i>
31. Cristina	<i>dov'è la police?</i>
32. Paolo	<i>c'est là</i>
33. Cristina	<i>ma la vuoi? vuoi la macchina?</i>
34. Paolo	<i>c'est pas la macchina questo</i>

MNC11\_CRIS\_S1 0-6

Il semble qu'il revendique la nomination de ses jouets dans l'une des trois langues.

Plus loin dans une interaction avec son père, on le voit sur un mot transparent « corriger » son père, en passant à la prononciation française. Ce n'est pas sa compétence de réception qui est en cause mais son choix de signifiant pour un signifié concret de son univers.

4. Hans	<b>no mamy this is the helicopter</b>
5. Paolo	<i>hélicoptère ++ hélicoptère</i>

MNC11\_CRIS\_S2 6-7

Il est clair qu'ici c'est l'âge de l'enfant et son stade d'acquisition du langage qui diffère de la situation précédente.

Pour la situation monégasque, une étude plus approfondie du corpus est en cours, avec en particulier l'entretien de regards croisés qui pour l'instant n'a pas pu avoir lieu : un autre enfant est né, de nouvelles contraintes professionnelles sont apparues pour Cristina, contraintes qui ont momentanément limité sa disponibilité.

## 7. Éléments de conclusions provisoires

*De l'intérêt des regards croisés malgré la difficulté de maintenir l'accès au terrain*

Nous mesurons avec le recul tout l'intérêt qu'il y a à croiser les regards avec les sujets pour l'interprétation des pratiques et des « mélanges ».

Pour la famille à Grenoble, avec laquelle le processus a pu avoir lieu jusqu'au bout (entretien 1, auto-enregistrement, entretien 2, partage des articles au cours de leur élaboration dans leurs différentes versions), l'échange a été productif : certaines de nos conclusions ont été réinterprétées, certaines de nos hypothèses validées, d'autres questionnées. En particulier, c'est grâce à cet échange que nous pouvons **dans ce cadre-là** remettre en question l'hypothèse que les langues ayant valeur de première pour chacun des sujets adultes soient plus spécifiquement mobilisées pour l'expression des émotions (cf. article *infra* p.38 : « les trois langues pour les parents semblent interchangeables pour certaines fonctions de l'ordre de l'expression des émotions qui ont pu être considérées comme liées à la langue première dans d'autres contextes »).

En revanche, le temps de la recherche (long et minutieux) et le temps de la vie « ordinaire » des sujets (occupée par différents événements) restent difficiles à faire coïncider : la famille de Monaco n'a pas pu nous recevoir pour l'entretien 2 au moment où nous aurions pu. Ce pan de croisement des données reste donc en suspens, et dans la mesure où nous le percevons maintenant comme indispensable, nous préférons laisser les analyses de ce corpus en attente.

### *De la mobilité des ressources et de la créativité des assemblages*

Il reste que ces deux univers conversationnels familiaux semblent bien utiliser deux vernaculaires mobiles, construits sur la complémentarité souple des langues : « *le tissage est surtout fait pour être efficace et chacun utilise toutes ses ressources, selon les besoins de communication du moment* » (cf. article *infra*). Pour la famille de Grenoble où l'enfant a déjà 8 ans, on peut dire qu'ils « *tiennent compte des règles établies par la politique linguistique du microcosme et intériorisées par tous* ». Pour celle de Monaco, on perçoit que l'enfant étant plus jeune, cette intériorisation n'est pas encore effective de son côté et ses parents du coup sont moins systématiques dans leur choix OPOL.

### *De la dimension holistique de la compétence pluri(tri)lingue, observable particulièrement en réception*

Frappante et thématisée dans la famille à Grenoble, les locuteurs mettent en œuvre une compétence globale de leur vernaculaire trilingue. Elle est de notre côté particulièrement observable en réception et eux-mêmes la perçoivent et la légitiment avec fierté, alors même qu'ils continuent à évaluer comme faible leur compétence dans certaines des trois langues en présence. Pour cette famille avec laquelle nous avons pu plus parler, il est possible/probable que nos échanges aient/ont contribué à renforcer cette légitimation...

Extrait d'un courriel échangé entre les chercheuses :

« (...) J'ai eu un très bon retour de mon informateur "Benoit" sur notre dernier article. Il a beaucoup apprécié notre analyse et sa méthode. »

## 8. Diffusion

### *Communications*

Domp martin-Normand C., Honjo T., Audo-Gianotti S. «*Mélanges trilingues en famille ou chez la coiffeuse : sur les traces des spécificités des parlers plurilingues* », Colloque Pluri-L, Angers, *Vers le plurilinguisme, 20 ans après ?*, 21-23 mars 2012.

Domp martin C., Honjo T : Présentation au séminaire interne du Lidilem du (26/04/12) « Quand le français, l'anglais et le japonais se mêlent dans les échanges familiaux : un *tricotage* créatif des ressources plurilingues ».

Domp martin C. (juin 2012), présentation au séminaire interne en anglais du Lidilem « Trilingualism in families : a light presentation of work in progress ».

### *Publications*

Domp martin C. (2011) : « Mélanges trilingues en famille ou chez la coiffeuse. Un projet en cours... » . In *Langues et cités*. N° 19, DGLFLF, pp. 6-7.

Domp martin C. Galligani S., Honjo T. & Audo-Gianotti S. (accepté) : « Quand le français, l'anglais et le japonais se mêlent dans les échanges familiaux : un *tricotage* créatif des ressources plurilingues ». In Actes du colloque de Pluri-L (support en cours de négociation).

Texte intégral :

---

**Quand le français, l'anglais et le japonais se mêlent dans les échanges familiaux : un *tricotage*<sup>4</sup> créatif des ressources plurilingues**

Chantal DOMPMARTIN-NORMAND  
Université Toulouse II, LIDILEM

Stéphanie GALLIGANI  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 DILTEC / LIDILEM

Takako HONJO, LIDILEM

Silvia AUDO-GIANOTTI, LIDILEM

---

<sup>4</sup> La métaphore combinée du « tricotage » renvoie à l'originalité et à la complexité du parler intrafamilial que cette recherche nous permet de décrire comme un travail de création élaboré de façon *ad hoc* dans l'interaction.

### **Abstract**

*The object of investigation is day to day conversation in a family in which three languages are used. The co-analysis (by speakers and researchers) of self-recorded data reveals a highly original, effective and dynamic assembling of the languages. The distribution of functions appears to be mobile and choices of languages are largely determined by the participants, with regard to the parental project of language transmission to the child.*

*Key words: Family pluri-langaging, codeswitching.*

*Mots-clefs : Pratiques plurilingues en famille, alternances codiques.*

### **Introduction**

La diversification contemporaine des formes de relations et de mobilités dans le monde conduit à renouveler les modes d'appréhension des contacts de langues, celles-ci étant envisagées comme ressources pragmatiques et symboliques entre les acteurs sociaux. Dans le champ de la sociolinguistique, les dernières décennies ont ainsi vu émerger des paradigmes qui essaient de saisir les aspects dynamiques, processuels et interactionnels des situations linguistiques complexes et des répertoires plurilingues. Notre recherche, au sein du groupe Sodilac<sup>5</sup>, s'inscrit dans cette orientation, dans le sillage des précédents travaux grenoblois sur les parlers bi-plurilingues (Dabène et Billez 1988 ; Billiez 2000 ; Simon 2010).

Nous présentons ici les premières analyses d'un corpus recueilli dans le cadre d'un projet intitulé « Répertoires (au moins) trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? »<sup>6</sup>.

Comme point de départ, nous avons fait l'hypothèse que, lors d'interactions engageant des locuteurs qui partagent des ressources d'au moins trois lectes, se manifesteraient des traits spécifiques par rapport aux parlers bilingues, qui servent de référence en l'état actuel des recherches<sup>7</sup>. Les parlers plurilingues révéleraient ainsi des dynamiques d'assemblage transcodique propres. La mise en évidence des spécificités pourrait contribuer à une réflexion sur les pratiques plurilingues, au sujet desquelles il semble opportun d'opérer des déplacements de regards (Lüdi 2011).

Ce sont les dynamiques à l'œuvre que nous voulons décrire et interpréter dans une approche sociolinguistique qualitative, interactionnelle et interprétative, inspirée des travaux fondateurs de Gumperz. Ainsi la notion de répertoire verbal (Gumperz 1964-1989) permet de considérer les langues d'une personne, et par extension d'un groupe de locuteurs, comme un ensemble légitimement hétérogène. Ce serait une sorte de jeu de cartes à valeurs et figures variables, dont le(s) sujet(s) usent selon des règles évolutives

---

<sup>5</sup> SOciolinguistique et DIdactique des LAngues et Cultures.

<sup>6</sup> Co-financement de la DGLFLF et du LIDILEM.

<sup>7</sup> Bilinguisme est encore souvent utilisé comme un terme chapeau – « cover-term » (Myers-Scotton 2006) – incluant plurilinguisme. Ainsi la notion est encore « prisonnière » de représentations limitées (voir entretien Billiez, disponible en ligne : [www.revuelautre.com/Entretien-avec-Jacqueline-BILLIEZ.html](http://www.revuelautre.com/Entretien-avec-Jacqueline-BILLIEZ.html)).



qu'ils construisent et négocient dans une « communauté de parole » (*speech community*) située et contextualisée.

Dans cet article, il s'agit d'une communauté de taille réduite, une famille installée à Grenoble et composée de trois membres : Benoît le père, Ikuko la mère et Sayo leur fille de 8 ans. Ces trois personnes utilisent ensemble trois langues dans leur vie quotidienne : le japonais, le français et l'anglais. À partir d'un corpus autoenregistré de conversations ordinaires (au dîner), nous tenterons de répondre aux questions suivantes : comment fonctionne le vernaculaire intrafamilial (Dabène et Billiez 1984) avec ces trois langues ou comment les locuteurs *tricotissent*-ils leurs conversations avec ces trois fils ? Comment puisent-ils dans le répertoire de ressources mises en commun (la « boîte à outils »<sup>8</sup>) lors d'interactions familiales ? Y a-t-il des règles explicites ? Et quels détournements les règles – si elles existent – subissent-elles ?

Notre démarche méthodologique, présentée en premier point, s'appuie sur une réflexion sur l'inclusion des acteurs au processus de recueil et d'analyse. Le profil sociolinguistique de la famille sera ensuite brièvement dessiné avec les langues de base qui construisent le *tricotissu*. Puis nous dégagerons un aperçu de la trame et des motifs de la conversation dont nous présenterons quelques extraits saillants.

## 1. Une méthodologie incluant les locuteurs : croisement « raisonné »<sup>9</sup> des points de vues étiques et émiques

La prise en compte des points de vue des participants (*i.e.* émique) sur les interactions analysées nous semble fondamentale. En effet, « from a phenomenological perspective, languages and codes can only be understood as distinct objects to the extent to which they are treated as such by social actors » (Bailey 2007, p. 258). Ici les trois codes considérés sont suffisamment distincts pour que « neither the speakers nor the analysts have great doubt about assigning a given stretch of talk to one language or the other » (Auer 2007). Pourtant l'interprétation des locuteurs est utile pour (re)construire le sens des interactions car des données partagées par eux (conversations antérieures, paraverbal, etc.) sont absentes au recueil. Il s'agit aussi de déterminer si les choix et les alternances codiques sont signifiants, ce à quoi le point de vue étiq ue seul ne peut suffire.

Notre choix méthodologique s'inscrit donc naturellement dans la posture de « responsabilisation » (*empowerment*) définie comme « une recherche sur, pour et avec » les observés, la co-élaboration de l'analyse faisant partie intégrante du processus interprétatif : « L'interaction entre chercheurs et observés n'est plus considérée comme un biais [...] elle constitue une situation naturelle où la relation [...] se négocie en contexte, les rôles n'étant pas fixés une fois pour toutes » (Gadet 2003, p. 7).

Comme le précise cette auteure, « les énoncés de vernaculaire où prédomine le parler familier, recueillis dans des contextes ordinaires » (2003, p. 1) sont difficiles à

---

<sup>8</sup> Pour reprendre l'image de Lévi-Strauss citée par Lüdi (2011).

<sup>9</sup> Ce terme est emprunté au champ de l'agriculture, où il renvoie à des choix de compromis, se distinguant de « biologique ».

collecter. Il s'agissait de trouver dans notre réseau des personnes intéressées pour (1) nous recevoir et fournir des informations de type biographie langagière, (2) accepter de manipuler eux-mêmes le dictaphone pour des autoenregistrements en situation privée hors présence du chercheur et, enfin, (3) nous recevoir pour échanger et analyser ensemble. Une famille grenobloise a répondu favorablement à notre demande. Benoît, le père – notre informateur principal – est l'interlocuteur de notre premier entretien tandis que le deuxième, après les enregistrements et les transcriptions, a eu lieu avec lui et sa femme Ikuko. Nous<sup>10</sup> les avons rencontrés avec des morceaux choisis du matériau, transcrits et pré-analysés.

Au-delà de la co-interprétation des données transcrites, l'échange avec les sujets est une occasion de regards croisés, permettant de saisir leur rapport à leurs pratiques et de dialoguer sur les représentations sociales associées. En effet, les pratiques bi-plurilingues sont encore fréquemment stigmatisées y compris par des personnes faisant autorité (professeurs, médecins, orthophonistes, politiques, chercheurs, etc.), surtout si (ou seulement si) les langues en usage ne sont pas des langues valorisées et ces discours pèsent sur la gestion familiale des langues. Le processus de *member checking* est ainsi essentiel au travail, établissant dans la relation enquêteur-enquêté la cohérence du don et du contre-don anthropologique (Mauss 1923) : les sujets acceptent de donner accès à leurs conversations privées, les chercheurs en échange construisent avec eux l'analyse et partagent au sujet des jugements sociaux normatifs et éventuellement anxiogènes auxquels leur situation linguistique familiale les expose.

Toutefois, si elles présentent de nombreux avantages comme ceux décrits précédemment, accroissant la robustesse des analyses (Lincoln et Guba 1985, p. 308) tout en tentant de respecter l'écosystème du terrain, les procédures de *member checking* demandent des précautions sous peine de contre productivité. Nos choix ont donc été les suivants : seuls de courts extraits du corpus retranscrit ont été proposés à nos informateurs, dans un entretien en face à face. En effet, si l'écrit ne peut être complètement évité (en tous cas, nous avons choisi de le garder comme support), il ne doit pas devenir le mode dominant, d'où la nécessité d'être ensemble pour lire les extraits et les commenter, dans un entretien qui néanmoins ne devait pas excéder deux heures, pour tenir compte des disponibilités limitées des sujets. Enfin, ce qui a présidé aux choix de transcription est la lisibilité pour eux, d'où orthographe et ponctuation classique (seuls les rires apparaissent comme des didascalies). L'essentiel était de placer la relation avec les enquêtés au centre de nos échanges, afin de préserver « leur parole et leur dignité », tout en évitant des pièges qui consisteraient à vouloir « maximiser » leur participation (Carlson 2010 p. 1112).

## 2. Trois laines de couleur et de nature différentes pour chacun

Le schéma ci-dessous représente la manière dont, selon les déclarations de nos sujets, les langues constitutives du répertoire familial s'organisent.

---

<sup>10</sup> Deux chercheuses de notre groupe, locutrices de japonais, étaient présentes afin que les échanges puissent avoir lieu librement dans les deux langues.

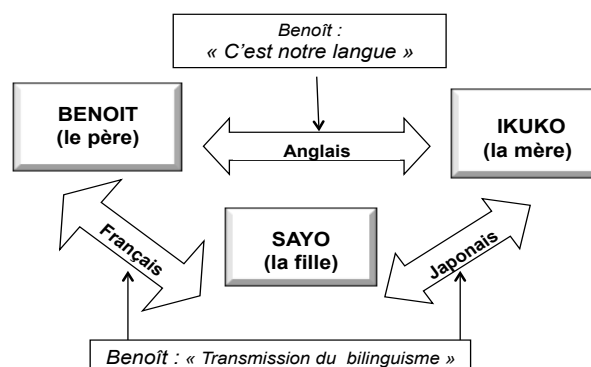


Figure 1. Les langues de base des dyades

Les trois langues du répertoire familial ont des statuts différents pour chacun des locuteurs, étant liées à leurs trajectoires respectives passées et inscrites différemment dans leurs pratiques actuelles. Le français est langue première pour Benoît. C'est la langue principale de l'environnement puisque la famille habite à Grenoble et la langue de scolarisation de Sayo, 8 ans, à l'école publique. Pour Ikuko, c'est une langue acquise tardivement, avec une approche scolaire minimale. Elle en a appris les rudiments avec son mari, puis a tenté d'approfondir ses connaissances dans des cours dispensés « avec la préfecture », mais elle n'a « pas aimé » et dit avoir renoncé. Elle vit depuis une dizaine d'années en France mais le français reste pour elle d'usage occasionnel, du fait que son cercle amical et professionnel est surtout japonisant. Quand le couple s'est rencontré, elle ne parlait pas français et Benoît ne parlait pas japonais. Leur langue de communication choisie a donc été l'anglais. C'est « la langue de base de la dyade dans laquelle s'est forgée leur relation (...) », qui reste à leurs yeux « la langue du couple » (Deprez 1991). Ils déclarent ne pas avoir eu le désir de faire acquérir l'anglais à Sayo en le pratiquant avec elle. Pour eux « c'était suffisant » de s'en tenir déjà au français et au japonais, car « ça demande beaucoup d'énergie ». L'anglais était là comme nécessité entre les parents sans enjeu d'acquisition vis-à-vis de l'enfant en raison d'une vague inquiétude quant au risque de « la perturber ». Il est par ailleurs présent médiatiquement dans son environnement comme pour tout enfant vivant en Europe ou au Japon, et depuis peu c'est pour elle une matière scolaire. Le japonais est la langue de la famille élargie qu'elle fréquente chaque été, moment durant lequel il devient aussi une langue de scolarisation, puisqu'un temps des vacances est consacré à l'école d'été au Japon, comme pour de nombreux enfants de familles mixtes (Honjo 2008, p. 275). Le reste de l'année, elle continue de l'étudier dans les cours dispensés par l'association franco-japonaise locale. Benoît, quant à lui, déclare qu'il ne parle ni ne comprend « bien » le japonais. Il le regrette dans les situations sociales où il aimerait être plus compétent. Il a tenté de l'apprendre dans des cours du soir, mais il « bloque sur l'écrit » et dit avoir renoncé à un apprentissage formel. Il déclare néanmoins avoir fait l'expérience de communications réussies « en japonais et avec les mains » dans des situations de visite à la famille au Japon, ce qui stimule périodiquement son désir d'apprendre « dans les livres ». En tout cas, il n'aime pas que sa fille « se moque de son japonais », ni qu'elle critique le français de sa mère.

Le désir de transmission du japonais et du français (leur formule est « transmission du bilinguisme ») est exprimé par les parents et constitue une donnée de base pour l'économie linguistique familiale. Ainsi les deux parents déclarent avoir choisi d'appliquer le principe « une personne – une langue ». Ce principe, dit de Grammont-Ronjat, semble assez diffusé dans les représentations sociales en général (il apparaît désormais sur la toile sous le sigle OPOL « one person – one language ») et celles des couples mixtes franco-japonais en particulier (Honjo 2008, p. 206). Ils n'ont pas lu ou appris des choses savantes sur cette « règle », mais ils se sont « organisés comme ça » parce qu'ils estiment « n'avoir pas eu d'autre solution ». Ils sont conscients d'y déroger ponctuellement et « avec le temps », au fur et à mesure que Sayo grandit, leur attention ou tension à ce sujet s'est « relâchée ». Alors, comment ces ressources plurilingues sont-elles mobilisées par les locuteurs ?

### 3. Un tissu élaboré à trois pour la trame et deux par deux pour des motifs

La triade fonctionne avec des séquences où les trois interactants sont également impliqués et des séquences à deux seulement. Les premières constituent la « trame » du tissu, sa continuité. Le(s) sujet(s) de conversation sont immanents à la situation de communication : on parle de ce qui concerne l'ici et le maintenant, en l'occurrence le repas. Des thèmes plus élaborés apparaissent et se déploient dans des séquences à deux, avec la tierce personne non directement adressée. Ce sont les « motifs », concernant l'école, la vie d'une association que la famille fréquente, les souvenirs de vacances, les risques d'inondation à Grenoble. À la différence d'une conversation en une seule langue, cette trame et ces motifs vont être *tricotissés* de fils différents. La trame tissée à trois est trilingue avec une dominance d'alternances aux changements de tours de parole (inter-intervention<sup>11</sup>), tandis que les motifs de la dyade parentale également trilingues révèlent des alternances plus serrées (inter-interventions, intra-intervention, inter-actes et intra-actes). Quant aux motifs des deux dyades parent-enfant, ils sont à base monolingue, soit en français, soit en japonais, avec des inserts occasionnels de mots de l'autre langue.

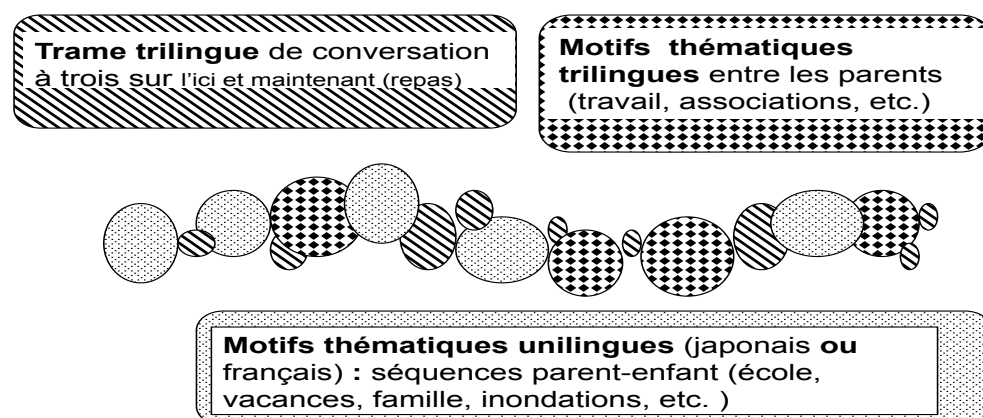


Figure 2. Une tentative de représentation du *tricotissu* conversationnel

<sup>11</sup> Selon la typologie de Dabène et Billiez, 1986.

### 3.1. Les motifs unicolores des deux dyades parent-enfant

Ces motifs sont tissés quand la conversation s'installe dans l'une des dyades parent-enfant pour quelques interventions sur un sujet. Une adhésion homolectale se met en place entre le parent et l'enfant, entre mère et fille en japonais, entre père et fille en français. Le choix de langue est « fixé » (pour l'instant) conformément à la politique ou économie linguistique familiale (cf. *infra*). Ces séquences sont presque exemptes d'alternances codiques, à l'exception d'inserts isolés, par exemple des commentaires métadiscursifs à visée d'apprentissage ou des mots liés au contexte (école, cartable)<sup>12</sup> :

285 IKUKO *yoochien te wakaru ?* *maternelle no koto dayo*

**[jardin d'enfant tu comprends maternelle c'est]**

*["Jardin d'enfants", tu comprends ? Ça veut dire "maternelle".]*

Extrait 1 (GRE11\_BEN\_S2)

On observe le même type de séquences de dialogues en français entre le père et la fille (sur le thème des risques d'inondations à Grenoble, par exemple). Le vernaculaire intrafamilial laisse donc la place à ces séquences dialoguées quasi-unilingues, en présence du troisième interlocuteur qui reste silencieux.

### 3.2. La trame avec des alternances de trois fils serrés

Les trois langues sont produites dans les interactions auxquelles participent les trois locuteurs et qui ont trait au repas. Elles sont néanmoins utilisées en fonction des dyades : dès qu'on s'adresse spécifiquement à Sayo ou qu'elle s'adresse à l'un de ses parents, l'adhésion homolectale parent-enfant joue. Les changements de langues s'opèrent aux changements de tours ou à l'intérieur des tours de parole. Sayo produit des alternances codiques « participant related » (Auer 1998) quand elle change d'interlocuteur :

199 SAYO *c'est bon* *[soupon]* *mama daijoubu ?*

*[C'est bon ! [soupon] Maman, ça va ?]*

Extrait 2 (GRE11\_BEN\_S2)

<sup>12</sup> Conventions de transcription : *japonais*, français, **anglais**, **[traduction mot à mot]**, *[notre traduction et indications paraverbales]*.

Ici, au milieu d'un tour de parole, elle passe du français au japonais. D'abord elle répond à son père qui lui demande d'aller se coucher (avec l'expression typique des enfants ou adolescents en France face à une injonction parentale). Puis, elle reprend le fil avec sa mère qui, un peu plus tôt, a dit qu'elle était fatiguée. Le premier acte est pour le père, le second pour la mère. Pour Sayo, « la langue va avec l'interlocuteur » (Deprez 1991). Dans notre corpus, il y a peu d'autres types d'alternances à relever pour elle. On note dans le discours de Benoît qu'un contrôle s'exerce quant à la « règle » OPOL vis-à-vis de Sayo : « La petite elle intègre des mots français dans ses discours [en japonais], Ikuko les accepte, ce que moi j'aurais plutôt tendance à refuser ». En revanche, les parents semblent ne pas exercer ce contrôle sur leurs propres productions. Dans les deux extraits qui suivent, Ikuko utilise les trois langues pour échanger à propos du repas que Benoît a préparé : c'est un plat de bœuf et il y a de la moelle. Benoît utilise deux langues en production pour insister et convaincre s'adressant à Ikuko, et trois en réception. Sayo s'adresse à sa mère en japonais (49), à son père en français (51), elle suit néanmoins le cours de la conversation trilingue, puisqu'elle intervient en tant que médiatrice (49).

- 41 IKUKO (...) + c'est bon ?  
 42 BENOIT si tu veux goûte  
 43 IKUKO **no no I don't want** *yada yada kyougyuubyou ni nattara iyada ne*  
*[non, non je ne veux pas, je veux pas, maladie de la vache folle attraper je veux pas]*  
*[non, non je ne veux pas, je veux pas, je veux pas attraper la maladie de la vache folle moi !]*  
 44 BENOIT mange t'as rien mangé  
 45 IKUKO *anmari tabetaku nainda yone*  
*[trop manger pas envie c'est]*  
*[J'ai pas trop envie de manger, tu sais. ]*  
 46 BENOIT mange  
 47 IKUKO *uruse*  
*[Tais-toi]*  
 48 BENOIT hum  
 49 SAYO *mama chotto atsui kedo daijoubu yo*  
*[Maman, un peu chaud mais ça va vraiment]*  
*[Maman, c'est vrai que c'est un peu chaud mais ça va]*  
 50 IKUKO *aa souka*  
*[oui bon ]*  
 51 SAYO je peux avoir de l'eau s'il te plaît

Extrait 3 (GRE11\_BEN\_S2)

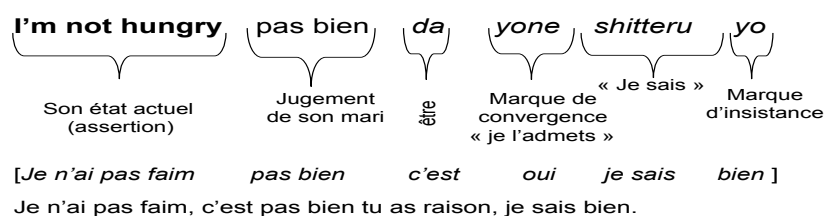
Un peu plus tard, la négociation continue :

- 129 BENOIT **do you want to taste this good meat ? It's charolais beef**  
 130 IKUKO *iranai*  
*[J'en veux pas]*  
 131 BENOIT quoi mais juste un petit bout  
 132 IKUKO non ça va  
 133 BENOIT coupe un petit bout  
 134 IKUKO non

- 135 BENOIT pourquoi ?  
 136 IKUKO **I'm not hungry**  
 137 BENOIT quoi ?  
 138 IKUKO **I'm not hungry** pas bien *dayone shitteruyo*  
           **[Je n'ai pas faim pas bien c'est je sais bien]**  
           *[je n'ai pas faim. Oui je sais, c'est pas bien!]*  
 139 BENOIT Ikuko **it has cooked three hours I do half one hour to my food + so just**  
           **taste taste** regarde ça ++ voilà  
 140 SAYO (Rires)  
 141 BENOIT t'as vu que j'avais mis des navets ?  
 142 IKUKO *un oishiin dakara ne*  
           *[ça c'est bon ça, hein !]*

Extrait 4 (GRE11\_BEN\_S2)

Dans ces deux extraits, les fonctions mobilisées (négocier, convaincre, insister, etc.) ne semblent pas attachées à une langue, ce que nos informateurs confirment lors de l'entretien. Benoît dit qu'ils utilisent tous deux les trois langues lorsqu'ils se disputent. Benoît peut dire « *Urusai ! [tais-toi !]* ». De même, Ikuko connaît aussi les mots français émotionnellement chargés. Ainsi les trois langues pour les parents semblent interchangeable pour certaines fonctions de l'ordre de l'expression des émotions qui ont pu être considérées comme liées à la langue première dans d'autres contextes<sup>13</sup>. Notons qu'en 138, l'alternance sert la polyphonie dans le discours d'Ikuko :



Elle déploie toutes ses ressources en faisant se succéder les trois langues : d'abord une assertion en anglais, puis le passage au français qui donne voix au jugement de Benoît qu'elle devine : « pas bien ! », avec « *da [c'est]* » placé après. Elle marque son assentiment ensuite en japonais « *yone* » et termine par « *shitteru yo [je sais]* ». Dans ces alternances inter-actes, la variation de celui qui parle se double d'une variation des allocutaires : le premier acte est la voix d'Ikuko en direction de Benoît, le second exprime son avis à lui pour elle, le troisième redonne la parole à Ikuko pour admettre qu'il a raison mais c'est plutôt un discours qu'elle tient à elle-même. Benoît confirme : « Les petits mots à la fin comme 'shitteruyo', en général, je ne les entends pas, ils ne me sont pas destinés ».

### 3.3 Motifs à trois fils de la dyade parentale

<sup>13</sup> Contexte par exemple de locuteurs issus de l'immigration, pour qui l'appel identitaire peut jouer un rôle lors de l'expression des émotions (Galligani 1996).



Les motifs à trois fils que constituent les séquences dialoguées entre les parents sont très variés. Nous illustrerons quelques traits qui ont fait l'objet d'échanges interprétatifs remarquables avec nos informateurs. Dans l'extrait 5, il est question d'un membre d'une association que la famille fréquente, où un conflit a eu lieu.

- 150 IKUKO      aie aie aie *okorunjanai?*  
                   *[Aie aie aie ! Elle va se fâcher, non ?]*
- 151 BENOIT    **I don't know why she is like that**  
                   *[Je ne sais pas pourquoi elle est comme ça... ]*
- 152 IKUKO    **I don't know it's not so much she is** comment dire *a nannte iunda* **nearly**  
                   fatiguée  
                   *[Je sais pas ce n'est pas tant qu'elle est... comment dire ah comment dire plutôt fatiguée ]*
- 153 BENOIT    **yeah I think so**  
                   *[oui je pense]*

Extrait 5 (GRE11\_BEN\_S2)

Lorsque Benoît dit : « **I don't know why she is like that** *[Je ne sais pas pourquoi elle est comme ça...]*, il semble sur le point de formuler une critique. L'insertion par Ikuko de « *a nannte iunda* *[comment dire]* » en japonais, réitérée après « comment dire » en français, pourrait être une marque de carence lexicale. Or, il semble que cela soit un moyen de gagner du temps, pour trouver le « mot juste » qu'elle choisit en français. Pourtant, « **tired** » ne manque pas à son vocabulaire en anglais, et Benoît comprend « *tsukareta* *[fatigué]* » en japonais, comme il nous le confirme. Alors, soit on considère que le mot « fatiguée » est une marque de convergence vis-à-vis de Benoît *i.e.* une manière « diplomatique » de lui proposer dans « sa » langue un jugement nuancé, soit on considère qu'elle fait un choix aléatoire dans son répertoire. L'échange avec nos informateurs n'a pas permis de vraiment trancher, mais Benoît est d'accord sur le fait qu'Ikuko met ici en œuvre une stratégie diplomatique, ce qu'il attribue en riant à sa personnalité et à la culture japonaise, plus qu'à un usage alterné signifiant des langues.

Dans ces motifs, on voit l'anglais reprendre une place plus importante, comme langue matrice, tandis que le français et le japonais fournissent des alternances codiques enchâssées. On relève donc une tendance à utiliser dans les motifs dialogués de la dyade du couple une *lingua franca* à base anglaise avec des inserts occasionnels, ce qui représente une forme d'emploi dynamique des ressources verbales plurilingues. Quant à la trame, elle est caractérisée par une sorte d'hyper-alternance, où l'assemblage des fils est plus dynamique encore, sans focalisation sur l'une ou l'autre variété en particulier.



## 4. Éléments de conclusion

### 4.1. Un tissage complexe et subtilement coloré avec « transfert » de traits discursifs

On retiendra que le vernaculaire trilingue semble bien être construit sur la complémentarité des langues, avec des fonctions mobiles. Le tissage est surtout fait pour être efficace et chacun utilise toutes ses ressources, selon les besoins de communication du moment, en tenant compte des « règles » établies par la politique linguistique du microcosme et intériorisées par tous.

Sayo manipule le japonais et le français en production, elle ne produit pas d'anglais ; en fait, elle n'en a pas besoin dans la situation. Benoît utilise le français et l'anglais en production. Il déclare utiliser du japonais spontanément, y compris avec sa fille, pour des « mots isolés » dit-il, mais il avoue qu'en présence du dictaphone, il n'a pas fait « comme d'habitude (...) parce que mon japonais n'est pas bon ». Même hors présence physique de l'enquêteur, le paradoxe de l'observateur sévit, à travers son avatar. Le peu de marques transcodiques dans les productions de Sayo, qui nous présente une adhésion homolectale quasi sans faille, tient aussi peut-être à cette présence virtuelle de l'observateur qui prendrait le relais des parents et renforcerait le contrôle qu'ils déclarent exercer et qu'on peut repérer dans certaines interactions.

Ikuko est celle qui fait le plus d'alternances intra-interventions. Elle et Benoît les perçoivent au départ comme dues aux lacunes linguistiques, mais ils les interprètent ensuite avec nous comme le jeu d'outils complémentaires, sans réelle différenciation fonctionnelle. Ainsi, que le passage à la langue de l'autre puisse manifester la convergence ne fait pas conclusion à leurs yeux. D'après Benoît, la convergence passe chez Ikuko par le choix du français, mais aussi par celui du japonais qui aurait des vertus liantes dans le discours de sa femme. Il élabore sur les « petits mots » dont Ikuko ponctue son discours : « tous ces petits mots qu'elle dit en japonais à la fin des phrases ou au milieu, je les comprends pas mais ça me détend... ». Cela nous renvoie au système axiologique qui sous-tend la langue japonaise et qui donne une valeur à l'hésitation et aux stratégies de *convergence émotionnelle* (Higashi 1992, p. 13-30). Celles-ci consistent, par exemple, à clore les interventions de façon ouverte par une question ou une marque d'hésitation plutôt que par un trait assertif. *Ne, yo, yone, ka, dayo, deshoo* – ce que Benoît appelle « les petits mots » – remplissent ainsi une fonction de « tag », marqueurs phatiques du discours. Ikuko semble avoir transféré ce trait conversationnel japonais dans le parler familial. Benoît nous dit avoir remarqué chez sa fille une utilisation de ces stratégies lorsqu'elle parle français : « En français, elle sait bien finir ses phrases par des questions, elle fait comme sa mère ». Elle a donc transféré une compétence interactionnelle (communiquer avec une assertivité faible ou modalisée) d'un code de conversation (la conversation en japonais où ce trait est valorisé) à un autre (la conversation en français où ce trait n'est pas valorisé *a priori*) (Dompmartin 1993). Le tissu plurilingue a donc un rendu encore plus subtil et plus fondu que notre modèle initial ne le laissait supposer : non seulement les trois fils sont étroitement mêlés mais ils échangent de la couleur et des traits discursifs liés au code conversationnel des langues et cultures en présence. Même si les trois langues sont perçues par les locuteurs comme bien distinctes d'autant que les enjeux de transmission « fixent » la distinction, au plan de la structure conversationnelle, le contact des langues

opère de subtiles transformations. Même si les laines sont séparées, la couleur « transfère ».

#### 4.2. Une compétence plurilingue dont l'efficacité est perçue plus clairement pour la réception

Si ce parler plurilingue fonctionne bien pour les trois personnes, ce qui est normal en tant que vernaculaire familial dont ils ont une longue pratique, son observation permet de bien voir l'importance de la compétence de réception, celle qui est la mieux partagée. Pour Sayo, la compétence de réception de la composante anglaise de ce parler, qui avait échappé à la planification linguistique familiale, ne fait aujourd'hui plus de doute pour ses parents (ni pour nous, observateurs, qui avons noté ses rires aux endroits adéquats). Cette troisième langue était bien perçue au départ comme risquant de fragiliser le projet de « transmission du bilinguisme ». Depuis « 2 ans à peu près », ils se sont aperçus que Sayo comprenait l'anglais et déclarent s'en réjouir maintenant. Ils ne sont plus inquiets : « les deux autres langues sont bien en place ». Sayo aussi en perçoit le bénéfice depuis que cette langue lui a été présentée comme matière scolaire.

Si les parents déclarent faible leur compétence de réception et de production dans la langue de l'autre prise séparément, ils valorisent la compétence de réception du parler familial (dont le corpus enregistré témoigne), percevant une dimension globale qui échappe à une stricte rationalité. Benoît déclare :

« [je ne comprends] pas dans le détail, mais globalement je sais de quoi elles parlent (...). On ne sait pas comment on fait mais on se comprend (...) on fonctionne par télépathie (...) quand je dis télépathe, c'est peut être de l'humour, mais je comprends ce que disent ma femme et ma fille sans comprendre le japonais, parce que je suis à l'écoute de ce qu'elles se racontent, je sais ce qu'elles disent ».

Il nous paraît ainsi que nos informateurs peuvent se montrer sûrs d'eux et même fiers en ce qui concerne la compétence holistique de réception, tandis que la compétence de production est plus difficile à valoriser. Pourtant on voit comment, dans le jeu d'un relationnel étroit et construit affectivement sur la durée, les locuteurs tirent effectivement parti de l'ensemble de leurs ressources. Ils focalisent sur une seule « variété » lorsque la situation le demande (en l'occurrence dans les dyades avec l'enfant du fait des enjeux de transmission) et mobilisent, dans les autres cas, l'ensemble des ressources. L'utilisation de ces objets langagiers est d'autant plus dynamique que les répertoires de chacun sont évolutifs dans le temps : Ikuko et Benoît continuent d'apprendre dans leurs environnements sociaux et familiaux et Sayo plus encore puisque des cadres scolaires ajoutent pour elle une composante formelle à l'appropriation langagière. L'hypothèse de stabilisation de « patterns » dans ce vernaculaire en mouvement nous paraît improbable : il n'y a pas de *fused lect* (Auer 1998, p. 3) en construction<sup>14</sup>, mais bien un *tricotissu* créatif que les locuteurs

<sup>14</sup> « CS (codeswitching) will be reserved for those cases in which the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants. The term LM (language mixing), on the other hand, will be used for those cases of the juxtaposition of two languages in which the use of two languages is meaningful (to participants) not in a local but only in a more global sense, i.e. when seen as a recurrent pattern. (...) Stabilized mixed varieties will be called fused lects. » (Auer 1998).

remodèlent au fil du temps efficacement pour « langager » leur vie. Le concept de « languaging » (Garcia 2010) renvoie de façon opportune à l'action et aux processus, que constitue l'assemblage des ressources. Celles-ci forment un tout qui semble supérieur à la somme des parties et la dimension holistique (Coste et al. 2012) de la compétence plurilingue (et pluristyle) est donnée à voir, en tant qu'expression et construction *ad hoc* d'une compétence à communiquer ensemble pour ce groupe de locuteurs.

## Bibliographie

AUER P. (1998) : « From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech », *InLiSt* n° 6.

AUER P. (2007) : « The monolingual bias in bilingualism research, or : why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics », HELLER (dir.) *Bilingualism: a social approach*, New York, Palgrave Macmillan, p. 319-339.

BAILEY, B. (2007) : « Heteroglossia and boundaries », in HELLER (ed.), *Bilingualism: a social approach*, Palgrave Macmillan NY, p. 257-273.

BILLIEZ J. (2000) : *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, Rapport de recherche pour la DGLFLF, Lidilem, Université Grenoble III.

CARLSON J.A. (2010) : « Avoiding traps in member checking », *The Qualitative Report*, n°15(5), p.1102-1113. [www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/carlson.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/carlson.pdf)

COSTE, D., DE PIETRO J.-F et MOORE, D. (2012) : « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société*, n° 139, Paris : MSH.

CUMMINS, J. (2008). « Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education », in J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education* (2nd ed., pp. 65–75). Boston: Springer Science+Business Media.

DABÈNE L. et BILLIEZ J. (1984) : *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Rapport de recherche, CDL-Université Grenoble 3.

DABÈNE L. et BILLIEZ J. (1986) : « Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents », *Studies in Second Language Acquisition* n° 8. Cambridge University Press. pp. 309-325.

DABÈNE L. et BILLIEZ J. (1988) : *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*, Rapport de recherche, CDL-Université Grenoble 3.

DEPREZ C. (1991) : « La double inconstance : fonction poétique et analyse stylistique du code-switching », *E.S.F. Scientific Networks*, vol. 1, p. 73-91.

DOMPMARTIN C. (1993) : *Interaction franco-japonaise : des attentes et des représentations différentes en matière de conversation*, Mémoire de DEA, Grenoble.

GADET F. (2003) : « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », *Texte!*, n° 2-3. [www.revue-texte.net/Inedits/Gadet\\_Principes.html](http://www.revue-texte.net/Inedits/Gadet_Principes.html).

GALLIGANI S. (1996) : « Entre les mères et les filles : l'espagnol, le français et 'l'autre langue' », *Écarts d'Identité*, n° 76, Grenoble, ADATÉ, p. 4-5.

GARCIA O. (2010) : « Linguaging and ethnifying », FISHMAN et GARCIA (dir.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford, Oxford University Press, p. 519-534.

GUMPERZ, J.J. (1964) : « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », in Gumperz & Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, vol. 66 (6), 137-153.

GUMPERZ J. (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.

HIGASHI T. (1992) : « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des japonais. Analyse de la communication exolingue entre Japonais et Français », *Lidil*, n° 5, Grenoble, PUG, p. 13-30.

HONJO T. (2008) : *Les facteurs de transmission du japonais au sein d'unions linguistiquement mixtes dans la région Rhône-Alpes*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.

LINCOLN Y.S. et GUBA E.G. (1985) : *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

LÜDI G. (2011) : « Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme », *Tranel*, n° 53, p. 47-64.

MAUSS M. (1923) : « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année Sociologique*.

MYERS-SCOTTON C. (2006) : *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*, Malden, MA, Blackwell publishing.

SIMON D.L. (2010) : *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*, Rapport de recherche, Grenoble. En ligne : [www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Biographies\\_langagieres%20et\\_mobilites\\_prof\\_2010.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Biographies_langagieres%20et_mobilites_prof_2010.pdf).

## 9. Références bibliographiques générales

ARCHIBALD J. & GALLIGANI S. (dir.) (2009). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques Sociales.

AUER P. (éd). (1998). From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech, *InLiSt* n°6.

AUER P. (2007). « The monolingual bias in bilingualism research, or : why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics », in Heller (éd), *Bilingualism : a social approach*, New York, Palgrave Macmillan, p. 319-339.

BAILEY B. (2007) : « Heteroglossia and boundaries », In HELLER (ed.), *Bilingualism: a social approach*, Palgrave Macmillan NY, p. 257-273.

BARNES J. D. (2006). *Early trilingualism : a focus on questions*, Clevedon : Multilingual matters.

BERTHOUD A-C. (2010). « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.7, n° 1. pp. 3-33. Disponible en ligne. <http://acedle.org/spip.php?article2857>

- BILLIEZ J. (1997). *Bilinguisme, variation, immigration, Regards sociologiques*, vol. 1. Habilitation à Diriger des Recherches. Grenoble : Université Stendhal, Grenoble 3.
- BILLIEZ J. (2004). « Et il fallut apprendre à étudier les représentations ». In Gajo L., Matthey M, Moore D. & Serra C. (dir.). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, coll. LAL. pp. 253-256.
- BILLIEZ J. (2007). Etre plurilingue : handicap ou atout ?, *Ecarts d'identité* N° 111.
- BILLIEZ J. & al. (2000). *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*. Rapport pour l'observatoire des pratiques linguistiques. DGLFLF.
- BILLIEZ J. et SIMON D.-L. (éd.) (1998). *Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires*, LIDIL, n°18, Grenoble, ELLUG.
- BILLIEZ J. (2000). *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*. Rapport de recherche pour la DGLFLF, Lidilem, Université Grenoble III.
- CARLSON J.A. (2010) « Avoiding traps in member checking ». *The Qualitative Report*, n°15(5), p.1102-1113.
- CAUSA M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern : Peter Lang.
- COSTE D. & SIMON D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2. pp. 168-185.
- COSTE D. et al. (1997). Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- CREESE A. & BLACKLEDGE A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom : a pedagogy for learning and teaching. *The modern language journal*, n°94, p. 103-115.
- DABENE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DABENE L. & BILLIEZ J. (1984). *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*. Première partie. Rapport ronéoté. Université de Grenoble III.
- DABENE L. & BILLIEZ J. (1986). Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents. *Studies in Second Language Acquisition* n° 8. Cambridge University Press. pp. 309-325.
- DABENE L. ET BILLIEZ J. (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*, Rapport de recherche, CDL, Université Grenoble III,
- DABENE L. ET BILLIEZ J. (1984). *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation, CDL, Université Grenoble III.
- DABENE L. (1988). Interventions visant à cerner les relations entre l'apprentissage linguistique et les interactions sociales. *BuCILA*, n°47, p. 17-23.
- DEPREZ C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, Crédif Essais.



- DEPREZ C. (1991). La double inconstance : fonction poétique et analyse stylistique du code-switching. *E.S.F. Scientific Networks*, vol. 1, p. 73-91.
- DOMPMARTIN C. & THAMIN N. (2009). Poids des normes, représentations et attitudes en contexte professionnel plurilingue. In Blanchet et al. (Dir.) *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français*, *Cahiers de Linguistique* n° 35/2, Bruxelles : Éditions Modulaires Européennes.
- DOMPMARTIN C. & THAMIN N. (2013). Pratiques plurilingues dans une entreprise internationale à Grenoble : le prévu et l'imprévu de la mobilisation des ressources linguistiques. In *Synergies Italie* n° 9, p. 101-114. Disponible en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie9/italie9.html>.
- DOMPMARTIN C. (1993). *Interaction franco-japonaise : des attentes et des représentations différentes en matière de conversation*, Mémoire de DEA, Grenoble.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- DUCROT O. (1984). *Le dire et le dit*, Paris : Éditions de Minuit.
- GADET F. Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Texto!*, n°2-3, 2003. En ligne : [www.revue-texto.net/Inedits/Gadet\\_Principes.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html)
- GALLIGANI S. Entre les mères et les filles : l'espagnol, le français et 'l'autre langue'. *Écarts d'Identité*, n°76, 1996, Grenoble, ADATÉ, p. 4-5.
- GARCÍA O. (2010). Language and ethnifying. In Fishman & Garcia (éd), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford University Press, p. 519-534.
- GARCÍA O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *Modern Language Journal*, 89, 601– 605.
- GARNER-CHLOROS P. (2009). *Code-switching*, Cambridge : CUP.
- GHIMENTON A. (2008) : *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Venetie*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble.
- GOHARD-RADENCOVIC A. (dir.) (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités*. Paris : L'Harmattan.
- GROSJEAN F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*, Harvard University Press.
- GROSJEAN F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*. vol. 36. pp. 3-15.
- GROSJEAN F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- GUMPERZ J. (1989). Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative, Paris, L'Harmattan.
- GUMPERZ J.J. & HYMES D. (1972/1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of communication*. Oxford : Basil Blackwell.
- GUMPERZ, J.J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *The ethnography of communication, American anthropologist*. vol. 66, n° 6. II. pp.137-154.
- HAMERS J. & BLANC M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

- HÉLOT C. (1988) Bringing up Children Trilingually. *Language, Culture and Curriculum*, vol 1, n° 3., 281-287.
- HELOT, C. (2007) : *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan, (Collection Espaces Discursifs).
- HELOT C., BENERT B., EHRHART S. & YOUNG A. (eds.) (2008). *Penser le bilinguisme autrement*, Frankfurt : Peter Lang
- HIGASHI T., « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des japonais. Analyse de la communication exolingue entre Japonais et Français », *LIDIL*, n°5, 1992, Grenoble, PUG, p. 13-30.
- HOFFMAN C. (2001). Toward a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-17.
- HONJO T. (2008). *Les facteurs de transmission du japonais au sein d'unions linguistiquement mixtes dans la région Rhône-Alpes* Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.
- LECONTE F. (1997). La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise. Paris : L'Harmattan.
- LINCOLN Y.S. & GUBA E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- LÜDI G. (ed.) (2010). Le plurilinguisme au travail : entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes. *ARBA*, n°22.
- LÜDI G. & Py B. (2003 [1986]). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang [3e édition].
- LÜDI G. Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Tranel*, n°53, 2011, p. 47-64.
- MATTHEY M. (2000). Et autrement ¿está well ? . *Libération* 8/04/2000.
- MAUSS M. (1923). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*.
- MOLINIE M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le Français dans le monde - Recherches et applications* n° 39. Paris : Clé International, p. 6-10.
- MOORE D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE* n° 7. Paris : Encrages, Université Paris VIII-Vincennes, p. 95-121.
- MOORE D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.
- MOORE D. & al. (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissages*. Paris : Didier.
- MOORE D. & CASTELLOTTI V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- MOORE D. & GAJO L. (dir.) (2009). French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, significance, perspectives. *International Journal of Multilingualism*. vol. 6, n° 2.



MYERS-SCOTTON C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*, Malden, MA : Blackwell publishing.

MYERS-SCOTTON C. (1993). *Social Motivations for code-switching*, Oxford, Clarendon Press.

PERDUE C. (éd.) (1982). *Second Language acquisition by adult immigrants. A field manual*. Strasbourg: European Science Foundation.

PY B. & Lüdi G. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

SIMON D.L. (2010). *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*, Rapport de recherche DGLFLF, Grenoble. En ligne : [http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Biographies\\_langagieres%20 et mobilites\\_prof\\_2010.pdf](http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Biographies_langagieres%20_et_mobilites_prof_2010.pdf)

STALDER P. (2010). *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues : Les stratégies de communication des acteurs dans les réunions en contexte professionnel, international*. Bern : Peter Lang.

THAMIN N. & SIMON D.-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. In *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique (CAS)* n° 4. En ligne : [www.u-picardie.fr/Lesclap/spip.php?article65](http://www.u-picardie.fr/Lesclap/spip.php?article65)

THAMIN N. (2007). *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de doctorat. Université Stendhal : Grenoble.

VARRO G. (2003). *Sociologie de la mixité, de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.

VERMES & BOUTET (dir.) (1987). *France pays multilingue*. Tome 2, Pratiques des langues en France. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

ZARATE G., KRAMSCH C. & LEVY, D. (eds) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

#### Sites Internet

Site de la DGLFLF (Délégation Française à la langue française et aux langues de France) : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm>

Site sur la dynamique des langues et la gestion de la diversité : [http:// www.dylan-project.org](http://www.dylan-project.org)

## 10. Annexes

### *Annexe 1 : Budget prévisionnel*

**Coût total du projet :** € 10 000

Part de l'organisme contractant (Lidilem) :

- **Personnel scientifique (en coût temps/chercheurs) :**  
**10 jours chercheurs x € 340,00** € 3 400
- **Personnel administratifs (en coût temps/agent) :**  
**5 jours agent x € 170,00** € 850
- **Matériel d'enregistrement** € 750
- Total :** € 5 000

Part de la DGLFLF : € 5 000

### *Annexe 2 : Exploitation du budget*

Entrées	€	Sorties	€
Subvention DGLFLF	5000	Mutualisation Lidilem 10%	500
Contribution LIDILEM		Déplacements colloque et réunions	2100
- Allocation colloque 2011 chercheur titulaire	500		
-Temps chercheurs (10 jours chercheurs x € 340,00)	3400	Vacation recherche terrain S.Audo-Gianotti (contrat charges incl.)	1500
		Mission terrain T. Honjo (facture)	1500
-Frais administratifs (5 jours agent x € 170,00)	850	Fournitures	250
-Matériel d'enregistrement	750	Temps chercheurs et administratifs	4250
Total	10 500	Total	10 500

### *Annexe 3 : Description du corpus SODILAC mis en ligne*

Deux séries d'enregistrements audio de conversations dans deux familles, une à Grenoble (GRE), l'autre à Monaco (MNC) figurent au corpus.

Au total, elles représentent :

- 68 minutes d'enregistrement pour la famille de Grenoble,
- 80 minutes d'enregistrement pour la famille de Monaco.

Elles sont transmises à la DGLFLF, avec les transcriptions correspondantes en PDF (les transcriptions HTML seront transmises ultérieurement) présentées en deux colonnes, tours de paroles numérotés, paginées, et titrées de la façon suivante, dans l'entête en haut à droite :

- le lieu de recueil : Grenoble (GRE ou MNC)
- l'année du recueil : (11)
- le pseudo de la personne référente (BEN ou CRIS)
- le type de recueil : S1 (=situation 1), S2 (= situation 2 )...
- le minutage de la séquence transcrite dans le cas de MNC, prélevée en tant que séquence significative dans la situation : 0-6
- la page.

Exemples :

. GRE11\_BEN\_S1 : GRE pour Grenoble, 11 pour 2011, S1 pour situation 1.

. MNC11\_CRIS\_S4\_0-2 : MNC pour Monaco, 11 pour 2011, S4 pour situation 4, 0-2 pour minutes de 0 à 2.

#### Liste des documents

Documents audio	Documents transcrits
GRE_BEN_S1.WAV GRE_BEN_S2.WAV GRE_BEN_S3.WAV	GRE11_BEN_S1.pdf (14 pages) GRE11_BEN_S2.pdf (18 pages) GRE11_BEN_S3.pdf (11 pages)
MNC_CRIS_S0.WAV MNC_CRIS_S1.WAV MNC_CRIS_S2.WAV MNC_CRIS_S3.WAV MNC_CRIS_S4.WAV MNC_CRIS_S5.WAV MNC_CRIS_S6.WAV	MNC11_CRIS_S1_0-6.pdf (6 pages) MNC11_CRIS_S1_22-30.pdf (9 pages) MNC11_CRIS_S1_38-40.pdf (2 pages) MNC11_CRIS_S2_1-2.pdf (1 page) MNC11_CRIS_S2_6-7.pdf (1 page) MNC11_CRIS_S3_0-2.pdf (3 pages) MNC11_CRIS_S3_3.pdf (1 page) MNC11_CRIS_S4_0-2.pdf (2 pages) MNC11_CRIS_S4_4.pdf (1 page) MNC11_CRIS_S4_7-9.pdf (2 pages) MNC11_CRIS_S4_11-12.pdf (2 pages)